



Relatório de Estágio Profissional

### **O Caminho faz-se Refletindo:**

### **A transformação pessoal durante o ano de Estágio**

Relatório de Estágio Profissional  
apresentado com vista à obtenção do  
2ºCiclo de Estudos conducente ao Grau  
de Mestre em Ensino da Educação  
Física nos Ensinos Básico e Secundário  
da FADEUP, ao abrigo do Decreto-lei nº  
74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei  
nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

**Orientador: Mestre José Virgílio Silva**

**Manuel dos Santos Mendes da Conceição**

**Setembro, 2016**

Conceição, M. (2016). O caminho faz-se refletindo: a transformação durante o ano de estágio. Porto: M. Conceição. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, TRANSFORMAÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM.

### **Dedicatória**

Aos meus pais, por todo o apoio e carinho dados ao longo de uma vida, por todos os bons exemplos e momentos. O que eu sou hoje, tem muito de vocês.

À minha namorada, por todos os momentos diários, pela cumplicidade e pela certeza de que, onde quer que seja, juntos seremos felizes.



## **Agradecimentos**

Começo por agradecer a toda a comunidade escolar da escola Básica de Leça do Balio, por este ano mágico. Obrigado pelo privilégio!

Ao professor Rui Pacheco, agradecer por todo o apoio, não só neste ano, mas também em períodos anteriores. A minha atuação profissional terá forte impressão sua!

Ao professor José Virgílio, agradecer todo o apoio e orientação, toda a sabedoria e paciência prestada durante este difícil ano.

Ao professor Amândio Graça, pelo apoio e disponibilidade durante momentos de dúvida e onde parecia difícil definir um rumo.

A todos os professores da Faculdade, pela partilha de experiências e de sabedoria, tornando-me verdadeiramente mais rico.

Aos meus amigos, por estarem lá quando são precisos, deixando-me fugir de todo o trabalho durante todos os momentos juntos.

Aos meus pais e namorada, pelo apoio e força, por apoiarem sempre esta minha decisão.

Ao Fábio e a Marina, agradecer pelo melhor Núcleo de Estágio que já existiu e que alguma vez irá existir. Não há palavras que descrevam a relação construída durante este ano.

À minha turma, por este ano fantástico e inesquecível, por todos os momentos em que fui aluno de vinte professores. Nunca me esquecerei.



## Índice Geral

<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>III</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>XV</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XVII</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO PESSOAL .....</b>	<b>5</b>
2.1. O Início do meu caminho .....	7
2.2. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Profissional .....	8
2.3. O que pretendo do Estágio Profissional .....	10
<b>3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....</b>	<b>13</b>
3.1. Enquadramento do Estágio Profissional .....	15
3.1.1. A escola como instituição educativa .....	17
3.1.2. A importância do professor no processo de ensino-aprendizagem .....	19
3.1.3. O papel da Educação Física na formação dos alunos .....	22
3.2. Enquadramento funcional do Estágio Profissional .....	23

3.2.1. A escola Básica de Leça do Balio .....	23
3.2.2. O Núcleo de Estágio Profissional .....	25
3.2.3. A turma .....	28
3.2.4. A turma partilhada .....	30
<b>4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1. Área 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....</b>	<b>36</b>
4.1.1. Conceção .....	36
4.1.2. Planeamento .....	40
4.1.2.1. Plano Anual .....	42
4.1.2.2. Planeamento da Unidade Temática .....	44
4.1.2.3. Planeamento da Aula .....	46
4.1.3. Realização .....	48
4.1.3.1. Gestão do tempo de Aula .....	49
4.1.3.2. Gestão do comportamento da Turma .....	52
4.1.3.3. Gestão do espaço de Aula .....	54
4.1.3.4. Motivar para aprender: a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem .....	55
4.1.3.5. A Comunicação verbal e não-verbal durante o processo de ensino-aprendizagem: papel decisivo .....	56
4.1.3.6. Gestão dos conteúdos de ensino .....	59
4.1.3.7. A utilização de diferentes Modelos de ensino .....	63
4.1.3.8. A contribuição da observação para a evolução profissional do professor .....	68
4.1.4. Avaliação .....	69
4.1.4.1. Porquê avaliar e como o fazer? .....	71
4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica .....	74
4.1.4.3. Avaliação Contínua e Avaliação Formativa .....	74
4.1.4.4. Avaliação Sumativa .....	76
4.1.4.5. A necessidade de valorização da Autoavaliação .....	77
<b>4.2. Área 2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade .....</b>	<b>78</b>



4.2.1. Atividades com os alunos .....	78
4.2.1.1. Corta-mato .....	79
4.2.1.2. Torneios interturmas .....	81
4.2.1.3. O dia dos matraquilhos humanos .....	82
4.2.1.4. A participação na festa do Futebol Feminino .....	83
4.2.1.5. Visita de estudo a Arouca .....	84
4.2.2. Participação na escola .....	85
4.2.2.1. Reuniões de Núcleo de Estágio Profissional.....	85
4.2.2.2. A direção de turma .....	86
4.2.2.3. Reuniões de departamento .....	87
4.2.2.4. Relações com outros intervenientes no dia-a-dia escolar .....	88
4.3. Área 3) Desenvolvimento Profissional .....	88
4.3.1. A importância da Reflexão .....	89
4.3.2. Estudo de investigação .....	91
4.3.3. Considerações importantes após o estudo de investigação.	111
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS .....	 115
 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	 121
 7. ANEXOS .....	 XIX



## **Índice de Tabelas**

**Tabela 1. Parâmetros utilizados na avaliação – Professores Estagiários.. 97**

**Tabela 2. Parâmetros utilizados na avaliação – Professores Experientes. 99**

**Tabela 3. Tempo Despendido na Avaliação e Utilização da Avaliação Diagnóstica – Professores Estagiários ..... 101**

**Tabela 4. Tempo Despendido na Avaliação e Utilização da Avaliação Diagnóstica – Professores Experientes ..... 103**



## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1. Planificação Anual do 3º Ciclo – Ano Letivo 2015/16 – Disciplina de Educação Física .....</b>	<b>XXI</b>
<b>Anexo 2. Exemplar de Plano de Aula .....</b>	<b>XXII</b>
<b>Anexo 3. Exemplo de Ficha de Observação de Gestão de Tempo de Aula ....</b> <b>.....</b>	<b>XXIII</b>
<b>Anexo 4. Exemplo de Ficha de Observação de Comportamento .....</b>	<b>XXIV</b>
<b>Anexo 5. Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica .....</b>	<b>XXV</b>
<b>Anexo 6. Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa .....</b>	<b>XXVI</b>
<b>Anexo 7. Exemplo de Ata de Reunião de Núcleo de Estágio .....</b>	<b>XXVII</b>
<b>Anexo 8. Inquérito realizado para o Projeto de Investigação .....</b>	<b>XXVIII</b>



## **Resumo**

Terminando o ano surge o momento de analisar todo o processo desenvolvido e o produto da aprendizagem adquirido ao longo do Estágio Profissional. Neste relatório de Estágio pretende-se analisar todos os principais momentos que caracterizaram este percurso, expondo-os de forma consciente e crítica. Será realizado um relato de todas as etapas que promoveram o meu crescimento pessoal e profissional, com uma prática reflexiva de todas as dificuldades, problemas, dúvidas e incertezas que surgiram ao longo do ano. O Estágio Profissional teve lugar na escola Básica de Leça do Balio, tendo ficado responsável pela lecionação de uma turma do sétimo ano de escolaridade, com todas as responsabilidades que essa prática envolve. Durante este ano surgiu ainda a necessidade de abordar um problema emergente da minha prática, a problemática da avaliação em Educação Física, que justificou a realização de um estudo que procurou indagar acerca de como diferentes professores pensavam a Avaliação, nomeadamente a diferença entre professores com experiência e professores estagiários. A elaboração deste Relatório de Estágio demonstra o crescimento ocorrido durante o ano, o enriquecimento que todas as interações e dinâmicas vividas no contexto de ensino proporcionaram na minha atuação pedagógica, levando a um desenvolvimento sustentado da minha Identidade Profissional, suportada por um pensamento crítico e reflexivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, TRANSFORMAÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM.





## **Abstract**

With the end of the year the moment of analysis all the process developed and the results of the learning throughout the professional Internship appears. This Internship report intends to analyse all the main moments that characterises the internship journey, portraying it in a conscience and citric way. All the stages from my personal and professional growth will be described, with reflection to all the difficulties, problems, doubts and uncertainties faced during the year. The internship took place in Escola Básica de Leça do Balio, and it specify implied teaching a class of seventh grade and taking control of all of the responsibilities that come with it. During this period, the need to approach a emerge problem in my practices emerged: the problematic evaluation of Physical Education. This justified the devolvement of a study related with the different approaches of teacher to this matter, specifically focused in the difference between experiences and trainee teachers. The elaboration of this report shows the growth occur during the year, the enrichment of all the interactions and dynamics lived in the context of teaching that allowed my pedagogic performance. Triggering a development based on my Professional identity, supported by a critic and reflect view.

**KWY-WORDS:** PROFESSIONAL INTERNSHIP, REFLECTION, PHYSICAL EDUCATION, TRANSFORMATION, TEACHING LEARNING.



## **1. INTRODUÇÃO**



## 1. Introdução

A realização do Estágio Profissional é uma etapa fundamental na construção da Identidade Profissional de qualquer professor. É a primeira experiência de lecionação no contexto escolar, uma espécie de ano zero onde lidamos com os desafios da nossa profissão. Na nossa formação profissional, o Estágio Profissional corresponde a uma Unidade Curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. É a última etapa de um longo caminho, o último degrau que me levará a tornar um professor de pleno direito, com todos os deveres e responsabilidades associados.

Segundo Matos (2014), nas normas Orientadoras do Estágio Profissional, “o Estágio Profissional deve ser entendido como um projeto de formação, cujo objetivo passa pela formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e saber justificar o que faz.” Posto isto, o Estágio Profissional acaba por ser uma etapa onde simultaneamente somos professor e aluno, com essa dualidade constante ao longo de todo o ano letivo. Não deixa de ser uma situação curiosa! Sempre fomos alunos, agora somos (também) professores. Cabe a nós mesmo saber lidar com isso, sermos capazes de dar resposta as nossas próprias necessidades e dificuldades de aprendizagem, para evoluir e fortalecer os nossos conhecimentos, e também ser o melhor professor possível para os nossos alunos, o nosso “laboratório”, conseguindo manter um processo de ensino-aprendizagem rico e potenciador de uma boa evolução. Tudo isto deverá ser suportado por um processo contínuo de reflexão, questionando os porquês das práticas correrem bem ou mal, de forma a perceber como poderemos melhorar numa situação futura, ou até percebendo porque é que as práticas correram bem e o que fazer para manter esse registo. O processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado e planeado, e depois analisado e criticado, através de uma constante reflexão e ponderação de toda a nossa atividade profissional. É-o não apenas útil para nós, mas também para valorizar todos os nossos alunos.

O meu Relatório de Estágio Profissional teve lugar na Escola Básica de Leça do Balio, em Matosinhos. Fiz parte de um Núcleo de Estágio Profissional com dois colegas estagiários, um Professor Cooperante e um Professor Orientador da Faculdade, tendo-me sido atribuída uma turma do sétimo ano de escolaridade, como turma principal e que acompanhei ao longo de todo o ano letivo, e ainda uma turma do sexto ano, como turma partilhada com os meus colegas estagiários de uma outra professora da escola (não era uma turma do Professor Cooperante).

A elaboração deste documento encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo reporta a uma Introdução ao documento, com uma breve abordagem ao enquadramento do Estágio Profissional e à estrutura do Relatório. O segundo capítulo realiza um Enquadramento Pessoal, onde será explorado o meu passado e vivências que ajudem a explicar o porquê de ter optado por este caminho. Será também neste capítulo que serão divulgadas as minhas expetativas iniciais face ao Estágio Profissional e o primeiro confronto com a realidade do mesmo. O terceiro capítulo faz referência ao Enquadramento da Prática Profissional, onde será abordado o contexto institucional e legal do Estágio Profissional, e um enquadramento ao contexto escolar, com a caracterização da Escola Básica de Leça do Balio, da minha turma, da turma partilhada e do Núcleo de Estágio Profissional. O quarto capítulo diz respeito ao Enquadramento Operacional, estando organizado em três Áreas: área 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; área 3) Desenvolvimento Profissional. Este último capítulo inclui ainda um estudo de investigação, onde se pretende encontrar diferenças na Avaliação realizada por Professores Estagiários e por Professores Experientes. O quinto e último capítulo reporta às Conclusões e Considerações Finais do Estágio Profissional, fazendo ilação às principais aprendizagens adquiridas assim como uma Perspetiva para o meu futuro profissional

## **2. ENQUADRAMENTO PESSOAL**





## **2. Enquadramento Pessoal**

### **2.1. O início do meu caminho**

O início de todo este processo começa obrigatoriamente pelos meus pais. Se hoje estou ligado ao Desporto devo-o a eles. A minha mãe é professor de Educação Física e o meu pai é médico, estando ligado ao Desporto através do Futebol. A partir daqui facilmente podemos compreender por que motivo optei por seguir desporto (e de onde veio a minha paixão pelo Futebol). Apesar de tudo isto, nunca senti qualquer pressão para fazer isto ou aquilo por parte dos meus pais. A minha mãe sempre insistiu para que eu praticasse desporto, porém nunca me obrigou a escolher uma modalidade, sempre me deu liberdade para o fazer, o que fez com que tivesse praticado diferentes modalidades (Natação, Hóquei, Andebol, Karaté, Atletismo e Futebol). E o meu pai nunca me empurrou para o Futebol, foi algo que acabou por surgir naturalmente. Porém, é para mim clara a sua influência no meu percurso. A minha mãe sempre falou comigo acerca do que fazia na escola e o meu pai sempre me levou com ele aos jogos e aos treinos. Quando entrei no décimo ano já era para mim claro qual o meu caminho, seguir Desporto e entrar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, especializando-me em Futebol.

Durante os meus três anos de licenciatura confesso que nunca me passou pela cabeça enveredar pela via do ensino. Queria seguir pela área do treino. Fiz os três anos com um percurso normal, acabando o curso com vinte anos e uma pergunta na cabeça: “E agora?”. Treinava, mas não ganhava o suficiente para me sustentar, nem tinha perspetivas de ver isso acontecer num futuro próximo. Tirar o mestrado era o passo lógico, porém não queria o ensino. Candidatei-me a Alto Rendimento, com o mestrado de Desporto para Crianças e Jovens como segunda opção, onde acabei por entrar. Durante os dois anos de mestrado confesso que me senti muitas vezes desmotivado e fui fazendo as tarefas sem grande interesse, com a clara noção de que havia dado um passo em falso. Não tirava boas notas, mas também não sentia necessidade de tal, sentia que havia tomado uma decisão errada. Acabei por me tornar Mestre, porém nunca senti

verdadeiramente feliz por isso. Além disso não gostava de ginásios, não é um ambiente com o qual me identifique e nunca procurei trabalhar na área do *fitness*, o que me restringia bastante o leque de opções. Mantive os treinos e acabei por evoluir um pouco nesse aspeto. Passei de adjunto a principal e conquistei um resultado bastante interessante no meu primeiro ano como treinador principal, o que me deixou bastante satisfeito. Nunca coloquei o Mestrado à frente do treino. Porém a medida que ia evoluindo e ganhando experiência comecei-me a aperceber do quão gratificante era ensinar e ver a evolução das crianças. Comecei a sentir verdadeiro prazer no treino, não pelos resultados alcançados ao fim de semana, mas pela observação da evolução dos jogadores. Sempre gostei de lidar com crianças, mas comecei a gostar muito de ensinar crianças. Fez-se “luz” e percebi qual o próximo passo.

Toda a minha experiência anterior acabou por ajudar a sentir-me motivado perante o mestrado. Sinto que tomei o caminho certo, mesmo que tenha tido uns pequenos desvios pelo caminho, o que talvez valorize ainda mais esta minha opção, e certamente me trará maior motivação.

## **2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional**

O início do Estágio Profissional pode ser assustador para um professor em início de carreira. São tantas as variáveis, que o mais provável é escrevermos um filme de terror na nossa cabeça, antes mesmo de começarem as aulas (basta pensar que um dos meus colegas estagiários que ficou com medo de um aluno, ainda sem o conhecer, pelas histórias que foi ouvindo. Curiosamente, foi talvez o aluno que mais se sentiu “atraído” por ele!).

Candidatei-me às escolas no final do primeiro ano do ciclo de estudos, sabendo que, pela minha média, iria entrar na minha primeira opção. Como muitos outros, também rapidamente comecei a fazer um filme na minha cabeça. Seria a escola de Leça do Balio a escolha ideal? Iria ter uma turma de alunos insurretos, com inúmeros problemas disciplinares? Confesso que estava extremamente curioso para conhecer a minha turma. Tal como diz Ferreira (2013), são os alunos que nos permitem a nós, professores, concretizar a nossa

etapa e são eles o foco do nosso processo de ensino-aprendizagem. Sem alunos não há professor! Embora tenha experiência em lidar com jovens (através do treino) e goste muito de trabalhar com eles, julgo que fez parte ter sentido todo este nervoso miudinho em relação a minha turma.

Tinha uma grande vantagem relativamente ao Professor Cooperante, que é o coordenador no clube onde exerço a função de treinador. Aliás, foi a razão pela qual escolhi a escola de Leça do Balio, a relação muito positiva que tenho com o professor, alicerçada nos três anos de trabalho e relação estabelecidos no Futebol. Dele não esperava nada mais, nada menos do que aquilo que, tanto eu como os meus colegas estagiários recebemos, a presença constante e a partilha de experiência para nos ajudar a perceber os problemas e a resolve-los, não oferecendo a solução mas sim guiar-nos na procura das respostas.

Não conhecia a escola, sabendo apenas que se situava numa zona com alguns problemas sociais (e financeiros) e com a existência de alunos com dificuldades familiares. Sabia que o Professor Cooperante era muito apegado à escola, por já estar lá há muitos anos. Fui com a ambição de poder oferecer algo a escola, torna-la melhor durante o meu ano de Estágio Profissional. Felizmente senti-me perante iguais no relacionamento com os outros professores, tendo-me sentido aceite por toda a comunidade escolar, reconhecido como um professor e não como um simples estagiário.

Em relação ao Núcleo de Estágio Profissional, as sensações eram bastante positivas, e acabou por ser, talvez, um dos pontos mais positivos deste ano. Já conhecia um deles do ano anterior, tendo apenas conhecido o outro colega estagiário este ano, porém julgo termos criado laços fortes, criando uma relação de amizade e entreaajuda ao longo de todo o ano, que certamente se irá manter no futuro.

E em relação à minha aprendizagem, o que podia esperar? O ano de Estágio Profissional é um ano “diferente”, um ano onde somos ao mesmo tempo professores e alunos. Como refere Queirós (2014a), é o ano do choque com a realidade, onde aplicamos tudo o que aprendemos, não só na nossa formação universitária, mas também na nossa educação e formação pessoal (sim, porque lidamos com pessoas, em formação, que, nos olham como um exemplo a

seguir). Como seria eu como professor? Qual a minha identidade? Fomos alunos a vida toda, lidamos com diferentes formas de ensinar e diferentes estilos de gestão e controle de turma. Todas essas vivências transportam para nós próprios ideias e noções que condicionam as nossas perspectivas acerca da Educação Física (Batista & Pereira, 2014). E ainda temos o primeiro ano do Mestrado de ensino, onde a formação de professores foi a componente central e, apesar de tudo se ter passado dentro da mesma Faculdade, lidamos com diferentes experiências e vivências do que representa a lecionação. Apesar das questões, tinha uma vaga ideia de como me iria comportar nas aulas, perante uma turma. Mais uma vez, a vantagem de já ter experiência em lidar com jovens no treino. Claro que existem diferenças, mas a aprendizagem é o foco central das duas vertentes, professor e treinador. Neste aspeto revejo-me muito nas palavras de Guilherme (2015), quando diz que “Enquanto treinador sou muito professor e enquanto professor sou muito treinador”. É impossível separar as duas vertentes durante a minha atuação nos dois contextos.

Apesar de todas as dúvidas, acabei por me sentir bastante satisfeito no final do ano. Um ano diferente, mas extremamente enriquecedor, que me fez sentir valorizado e capaz. Um ano que me fez sentir professor.

### **2.3. O que pretendo do Estágio Profissional**

No início do Estágio Profissional, e como eu próprio já referi, todos temos objetivos e definimos metas. Seria fácil definir como grande objetivo tornar-me professor, mas isso acabaria por ser extremamente redutor. Ser Professor é um objetivo já definido anteriormente, o Estágio Profissional é apenas parte do caminho.

Confesso que na minha cabeça esteve, desde o primeiro minuto, presente a ideia de me afirmar na escola. Sentir-me parte integrante na escola, sentir que era valorizado e apreciado, não só pelos alunos, mas também por toda a comunidade educativa. Sentir que ajudei a melhorar a escola, mesmo que apenas por um ano, em vez de sentir que passei por ela sem ninguém se dar conta. Felizmente consegui isso, muito também por culpa da ação do nosso

Núcleo de Estágio Profissional. O Professor Cooperante sempre puxou por nós, não só no que diz respeito as nossas obrigações perante a turma, mas também em atividades da própria escola. Além disso, ambos os meus colegas estiveram sempre presente e ativos em todas as atividades, tornando tudo muito mais fácil. Mas essa afirmação não passava apenas por ser reconhecido e apreciado na escola. Também pretendia sentir-me professor, participar em todas as experiências de forma ativa. Tendo uma mãe professora, sabia bem o número de horas que são passadas na escola fora do contexto de aula. Reuniões, atividades extra curriculares, até visitas de estudo, por exemplo. A atividade do Professor ultrapassa o período das aulas, pelo que pretendia passar por esses momentos, mesmo que não sejam (de todo!) tão apelativos como os momentos de lecionação.

Apesar de me sentir competente para lecionar, sabia que teria (muitas) dificuldades e muito a aprender. Apesar das experiências positivas do ano anterior, nas práticas de lecionação, nomeadamente no que diz respeito a disciplinas mais complicadas para mim, como a Ginástica e a Dança, sabia que a situação real de ensino seria bastante mais complicada. A primeira coisa seria conseguir distinguir o nível dos alunos, sendo capaz de ensinar alunos de diferentes níveis e com diferentes necessidades, tudo isto na mesma aula. Essa será uma das grandes diferenças do contexto de escola com o contexto de treino, onde os atletas estão todos num nível mais próximo de desempenho. Além disso, seria sempre difícil para mim lecionar modalidades nas quais eu próprio tenho dificuldades, como a Ginástica ou até a Patinagem, onde certamente existiriam alunos com um nível de desempenho superior ao meu! Mesmo considerando que ensinar e fazer são dois aspetos completamente diferentes, é sempre mais fácil ensinar quando temos o conhecimento prático da matéria, até pelo valor da demonstração, que facilita a compreensão e assimilação de informação processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita 2011). Conseguir ultrapassar essas dificuldades, e conseguir estar confiante durante a lecionação de modalidades como as referidas, era um aspeto importantíssimo para que me sentisse um melhor professor.

Como último, e talvez até o mais importante, pretendia que o ano fosse de constante evolução pessoal, não só como professor mas noutras vertentes, até fora da escola (como o treino, por exemplo). Não vejo a nossa atividade como sendo fechada, e acredito que as competências adquiridas numa atividade podem servir para uma outra, mesmo que à partida possam parecer opostas. Numa época onde será cada vez mais difícil conseguir encontrar um emprego estável, resta-nos conseguir reunir o maior número possível de competências, conseguindo valorizar-nos a nós próprios no mercado de trabalho. Neste ano de Estágio Profissional não pretendia apenas tornar-me Professor de Educação Física, pretendia tornar-me melhor treinador e melhor pessoa, capaz de observar os contextos onde estamos inseridos e aprender com eles.

### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**





### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

#### **3.1. Enquadramento do Estágio Profissional**

O Estágio Profissional corresponde a uma Unidade Curricular do segundo ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, estando estruturado na confluência de requisitos legais, institucionais e funcionais (Batista e Queirós, 2011) e prolongando-se ao longo de todo o segundo ano do ciclo de estudos.

O Estágio Profissional divide-se em duas vertentes, uma Prática de Ensino Supervisionada, que decorre numa Escola, sendo o Estudante Estagiário parte integrante de um Núcleo de Estágio Profissional, acompanhado por um Professor Cooperante, na Escola, e por um Professor Supervisor, na Faculdade, e a realização do Relatório de Estágio Profissional.

Segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional (Matos, 2014), o “Estágio Profissional entende-se como um Projeto de Formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria e prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”.

Um Ensino de Qualidade é o que é proposto e assumido, sendo para tal fundamental que a formação de professores seja construída dentro da própria formação, cuja base são os próprios professores (Nóvoa, 2009). A integração do Estudante Estagiário num contexto de prática real de Ensino possibilita-lhe a construção e aperfeiçoamento de um conjunto de destrezas e saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão docente (Flores, 1999).

A vantagem da formação do Professor Reflexivo, promovida através do Estágio Profissional, levará o Professor a questionar e a procurar descobrir o

porquê das práticas, levando-o a não aceitar tudo o que lhe é proposto, inquirindo acerca das razões pelas quais determinados aspetos vão acontecendo e a procurar novo conhecimento, não tendo medo de assumir os erros cometidos, mas sim ser capaz de alterar a sua ação, adotando novos métodos, acompanhando a evolução da profissão. O estímulo ao pensamento e a atitude crítica dotarão o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer (Batista & Pereira, 2014).

Matos (2014) diz ainda que “o Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. O Estágio Profissional é entendido como terreno de construção da profissão (Queirós, 2014a), onde os futuros professores desenvolvem competência da profissão docente que lhes permita potenciar a formação de cidadãos responsáveis, ativos e implicados na construção da sociedade (Paixão e Jorge, 2014).

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada, esta está dividida em três áreas: área 1, que diz respeito a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, englobando a Conceção, o Planeamento, a Realização e a Avaliação do ensino; área 2, relativa a Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo Estudante Estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio; e a área 3, que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional, e que incorpora atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. O Relatório de Estágio Profissional é a construção de um processo de reflexão após a ação da Prática de Ensino Supervisionada.

O Estágio Profissional é onde o Professor adquire as suas primeiras experiências na profissão docente, tendo um enorme valor na construção da sua identidade profissional. É onde é feita a incorporação de todos os saberes teóricos, adquiridos ao longo de toda a sua formação, num contexto real, onde o Estudante Estagiário adquire os contornos da profissão (Queirós, 2014a) e começa a construir a sua identidade profissional.

### **3.1.1. A escola como instituição educativa**

A escola como instituição é caracterizada pela criação e preservação de uma cultura escolar, através da comunicação e cooperação entre os indivíduos que dela fazem parte, sendo considerada um dos principais veículos de socialização e promoção do desenvolvimento individual, onde os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir (Carvalho, 2006). É um local fulcral na vida de qualquer elemento da nossa sociedade. Todos passamos pela escola, todos foram (e são!) afetados de variadas formas pela escola, como alunos.

A ordem das escolas é gerida internamente em cada estabelecimento de ensino, mas isso não significa que ela não depende de fatores políticos externos e, particularmente, de orientações políticas e administrativas do estado (Fontoura, 2006). Cada escola deve utilizar um currículo definido a nível nacional, podendo adaptar determinados aspetos ao contexto onde a escola está inserida, mantendo a sua identidade e mostrando-se mais aberta ao local e aos alunos que nele habitam. Esse currículo é então fluído e dinâmico, sendo modelado por ação dos atores do estabelecimento de ensino. É escrito de forma a promover o conhecimento relativamente aos valores e objetivos educacionais. É uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido, efetivamente, para a prática (Fontoura, 2006).

Além do Currículo, cada escola possui um projeto de Estabelecimento de Ensino, um dispositivo que visa introduzir no estabelecimento ruturas em relação ao funcionamento anterior, e proporcionar-lhe capacidades de coerência para

fomentar, coordenar e organizar um processo de evolução. Os Projetos de Escola são vistos como meio de introduzir mais eficácia e eficiência nas escolas, tanto ao nível da produtividade como ao nível da rentabilidade dos meios (Fontoura, 2006). Tem um caráter globalizador e multidimensional, abrangendo todos os domínios de vida da escola: socioeducativo, pedagógico, curricular, associativo, formação de pessoal, etc. O desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece que as estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional deverão ser objetivos de um Projeto Curricular de Escola, visando adequá-lo ao contexto particular de cada escola, concebido, aprovado e avaliados pelos respetivos órgãos de administração e gestão, a desenvolver de forma particular no contexto de cada turma, num Projeto Curricular de Turma (Fontoura, 2006).

Toda esta organização escolar, nomeadamente a implementação de um Currículo marcado por uma visão redutora da escola, centrada nos resultados de exames, com uma acentuação da formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos (Batista & Queirós, 2015), tem sido posto em causa. Antunes (2001) considera que a função educativa tem ficado para segundo plano, sendo substituída pelo acentuar único do desenvolvimento das competências intelectuais. O autor considera que é dado incentivo à assimilação passiva, à memorização, à repetição, à réplica, proporcionando-se pouco espaço para a livre iniciativa, o espírito crítico, a participação, cooperação e emancipação pessoal. Considera que a vida escolar deve ser entendida como uma vida participativa, onde o aluno tome as rédeas do processo. Os alunos devem participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem para serem capazes de compreender os conhecimentos que vão adquirindo. Até porque, a escola é cada vez mais encarada por muitos alunos como uma imposição, o que tem contribuído para as situações de desinteresse e indisciplina que ocorrem, levando a um fraco empenho dos alunos, uma baixa participação nas aulas e em pouco tempo despendido a estudar (Jesus, 1996). Isto pode ser explicado pelas alterações que se tem verificado ao longo dos tempos na sociedade, levando a que, atualmente, a escola se tenha transformado num campo de atuação profissional exigente (Batista & Queirós, 2011), até pela redução do valor que é atribuído aos professores.

Toda a organização escolar é pensada de forma a garantir aos alunos o melhor processo de ensino-aprendizagem possível, dando-lhes ferramentas que lhes permitam aprender e evoluir, crescendo de forma a tornarem-se membros ativos na sociedade onde estão inseridos. Apesar da crescente preocupação acerca dos resultados e das notas obtidas pelos alunos, a escola não deve esquecer a sua função primordial, garantido um crescimento sustentado aos alunos, até porque nada é mais importante para a melhoria da escola do que um ensino eficaz e de qualidade (Siedentop & Tannehill, 2000).

### **3.1.2. A importância do Professor no processo de ensino-aprendizagem**

Ser professor é uma profissão com uma responsabilidade imensa. Dia após dia, passa horas e horas na escola com os alunos, procurando guiá-los no longo e sempre difícil processo de ensino-aprendizagem. É ele quem tem a responsabilidade de planejar, organizar e conduzir o processo (Bento, 2003). Se o aluno não estiver a aprender, o professor deve procurar uma forma mais eficaz de passar a mensagem, de chegar a esse aluno, até porque a motivação dos alunos é potenciada por boas decisões tomadas pelo professor, quer no que diz respeito ao que ensina, ou à forma como conduz o processo (Rink, 2014), não podendo desistir do aluno, como quem desiste de um jogo ou de uma tarefa qualquer.

Ser professor é também uma situação incomum, uma vez que todos os professores foram, durante muitos anos, também alunos. Poucas profissões permitem um contacto tão direto com a futura atividade profissional (Queirós, 2014a), como a profissão docente. São horas e horas passadas com professores, todos diferentes e todos com algo para ensinar, com experiências positivas e negativas ao longo do percurso escolar. Todo o professor já foi aluno, que criando uma imagem do que é ser professor tendo por base essa experiência, imagem que, mesmo que possa ser modificada durante a sua formação final, acaba por se manter nas memórias do professor.

Ao professor é-lhe pedido que ensine os alunos, contribuindo para a sua formação, não só a nível da educação, mas também nas atitudes e valores que

ajudem o aluno a garantir as ferramentas que lhe permitam enquadrar-se de forma harmoniosa na sociedade (Sérgio, 2014). Se antigamente o professor era apenas um transmissor de conhecimentos, hoje em dia este deve agir de modo a que os alunos aprendam (Altet, 1997), aproximando-se deles e do seu contexto. Mais do que conhecer e dominar a matéria de ensino, deve saber passa-la aos alunos, saber adapta-la ao contexto, de modo a que o aluno seja confrontado com as exigências das situações de aprendizagem, tornando-o parte ativa do processo (Bento et al, 1999). De acordo com a sua atuação, o professor tanto pode ser um excelente promotor de criação de condições de crescimento para os alunos, como um obstáculo inultrapassável (Antunes, 2001).

Sendo todos os professores indivíduos com diferentes habilidades e crenças, que acabam por afetar a forma como conduzem e gerem o processo de ensino (Rink, 2014), existem características que podem contribuir para que consiga maior sucesso. É fundamental que o professor não deixe de procurar conhecimento, de se atualizar constantemente, evoluindo ao longo da sua prática profissional, não deixando de ser um aprendiz incansável (Antunes, 2001), devendo ainda ser crítico e exigente, pondo em causa a sua atuação e questionando-se sobre ela. Sem essa reflexão nenhum professor consegue garantir a eficácia e melhoria da sua prática pessoal, constitui-se como a base para um reajustamento da planificação do processo, e afirma-se como decisiva para a qualificação da atividade do professor (Bento, 2003).

Siedentop e Tannehill (2000) defendem que para o professor se tornar eficaz, deve conhecer as habilidades e táticas de um ensino eficaz, tendo tido várias oportunidades para praticar e receber *Feedback* apropriado com base na observação da sua prática. Ou seja, o ano de Estágio Profissional é fundamental para o estabelecimento de práticas de um professor eficaz. Os autores consideram ainda que para o professor evoluir, deve definir objetivos específicos e providenciar a si mesmo práticas apropriadas, ao mesmo tempo que garantem ambientes seguros e desafiantes que possibilitem o sucesso dos seus alunos. Esta eficácia passa também pelo sucesso da relação pedagógica com os alunos. Muitos professores queixam-se de dificuldades nesse aspeto, com indisciplina

na aula e desinteresse dos alunos perante as tarefas. O professor deve procurar contextualizar o comportamento, de modo a poder tomar medidas para lidar com ele (Jesus, 1996). A paixão do professor é uma arma poderosa (Rosado & Ferreira, 2011), que pode contagiar os alunos, levando-os a melhorar o seu comportamento e a aumentar o seu interesse na aula. A postura do professor é fundamental (Queirós, 2014b), quer no que diz respeito ao conhecimento que passa aos alunos, mas essencialmente quanto à forma como transmite a matéria.

No que diz respeito à Educação Física, Nascimento (2006) define um conjunto de dez competências que considera essenciais para a existência de boas práticas por parte do professor de Educação Física: Competências da Dimensão do Conhecimento Processual e Disciplinar (domínio da matéria de ensino e dos seus conteúdos), Competências da Dimensão do Conhecimento Pedagógico (dominar técnicas e modelos de ensino e conhecimento de planificação e avaliação do processo), Competências da Dimensão Conhecimento do Contexto (dominar conhecimentos sobre a estrutura do sistema educativo, sobre as necessidades do aluno no contexto escolar e extraescolar), Competências da Dimensão Habilidades de Planeamento (ser capaz de planear e estabelecer programas), Competências da Dimensão de Comunicação (ser capaz de transmitir os conteúdos de forma lógica e concisa), Competência da Dimensão de Habilidades de Avaliação (ser capaz de identificar erros de execução e fornecer o *Feedback* necessário a sua correção e avaliar as atividades desenvolvidas), Competências da Dimensão de Habilidades de Incentivação (ser capaz de despertar o interesse dos alunos e criar um clima favorável de aprendizagem), Competências da Dimensão de Habilidades de Intervenção (ser capaz de gerir os recursos, de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e de ajustar os programas às situações particulares de ensino), Competências da Dimensão de Habilidades de Autorreflexão (ser capaz de manifestar um espírito de autocritica) e Competências da Dimensão de Atitudes Profissionais (demonstrar criatividade para enfrentar os desafios e adaptabilidade às novas exigências da sociedade).

### **3.1.3. O papel de Educação Física na formação dos alunos**

Nos dias que correm a Educação Física encontra-se numa posição de crise, sendo marginalizada e desvalorizada pela opinião pública, inclusive alvo de descrença por parte dos seus profissionais (Bento et al, 1999). Existe efetivamente uma baixa apreciação por parte de outras áreas, onde existe um debate acerca dos papéis da Educação Física no contexto escolar. Enquanto para uns o Desporto deve ser uma parte da Educação Física, para outros deve ser encarado como componente exclusiva. Outros associam-na ainda a atividades de lazer associadas ao prazer, e ainda existe toda a problemática de onde encaixar as questões da saúde na Educação Física. Porém a Educação Física é muito mais do que o desenvolvimento da aptidão física e espaço recreativo. Importa incorporar práticas carregadas de intencionalidade educativa, capaz de proporcionar prazer aos alunos (Batista & Queirós, 2015). Porém existem práticas que têm contribuído para o descrédito que a Educação Física encontra. Muitas escolas não têm um programa de Desporto Escolar satisfatório e as instalações estão num baixo nível de manutenção, existindo Currículos desatualizados e descontextualizados (Hardman, 2008). Além disso, os alunos gastam enormes quantidades de tempo à espera, com os alunos menos hábeis e (normalmente) as raparigas a ficarem de parte na maioria das aulas (Siedentop & Tannehill, 2000). O Desporto na escola deve ter como conceitos-chaves o Desporto para todos e o Desporto Inclusivo, não querendo deixar ninguém de fora, pelo seu contributo único para a qualidade de vida do aluno e integração social (Graça, 2004). Sabendo do valor educativo do desporto, e que o desporto de competição desperta grande interesse e entusiasmo, certamente não é o desporto que estará na origem do problema do decréscimo desse interesse na escola (Marques, 2006).

O Desporto contribui de inúmeras para a nossa formação pessoal. Envolve uma competição, onde existe oposição e confronto, tentando ser melhor, mais forte e mais rápido, para chegar mais alto e mais longe (Bento, 2006b). É visto como um espaço por excelência de formação, educação e desenvolvimento da personalidade (Bento, 2006d). Na escola e na aula de



Educação Física, o Desporto deve ter objetivos adequados, com a criação de metas realistas adequadas ao contexto e a individualidade de cada aluno, visando a sua aprendizagem (Tani & Manoel, 2004). Uma organização do ensino e da prática desportiva assente na alegria e no entendimento do rendimento como meio de participação e não de exclusão, deverá preocupar-se em contribuir para a formação individual de uma sólida capacidade de ação e de competência desportivo-motora em todos os alunos (Bento, 2006e).

Sendo a Educação Física a única área que visa preferencialmente a corporalidade e o desenvolvimento motor, permitindo ainda que os alunos ganhem hábitos de vida ativa, praticando desporto na escola e tendo ainda grande relevância social (Bento et al, 1999), ocupa uma posição única e indispensável no contexto escolar, ultrapassando o físico e colocando no centro da ação pedagógica o movimento e o desporto. Torna-la imprescindível e necessária, será uma forma de a legitimar (Batista & Queirós, 2015), até pelo enorme privilégio de ser uma das poucas (a única?) disciplinas que tem a possibilidade de desenvolver o seu conteúdo promovendo uma aprendizagem que envolva, de forma integrada, todos os domínios do comportamento: motor, cognitivo, afetivo e social (Tani & Manoel, 2004)

### **3.2. Enquadramento Funcional do Estágio Profissional**

#### **3.2.1. A escola Básica de Leça do Balio**

A minha preferência pela Escola Básica de Leça do Balio deveu-se ao meu relacionamento com o Professor Cooperante da Escola, com quem já trabalhava (num outro contexto, de clube de Futebol) há dois anos.

Sabendo da importância que o contexto educacional representa na experiência do professor, pelas características únicas da comunidade e pelas influências externas que acabam por moldar as suas expectativas (Ennis, 2003), importa fazer uma breve apresentação da escola.

A Escola Básica de Leça do Balio está inserida no Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua, juntamente com outras seis escolas, incluindo a

sede de agrupamento, a Escola Básica e Secundária Padrão da Léguas. Localiza-se no concelho de Matosinhos, freguesia de Leça do Balio, tendo o Professor Cooperante alertado que se tratava de uma das freguesias mais pobres de todo o concelho, com uma grande taxa de desemprego. A Direção do agrupamento é presidida pela diretora, uma subdiretora, três adjuntos e três assessores, sendo o Conselho Geral composto por sete representantes do pessoal docente, dois do pessoal não docente e dois representantes dos alunos do ensino secundário, cinco dos pais e encarregados de educação, quatro representantes da autarquia e três da comunidade. O conselho pedagógico é constituído pela presidente, a diretora da escola, e pelos coordenadores de departamento.

O Agrupamento é reconhecido pelos bons resultados académicos obtidos pelos alunos e pretende ser reconhecido como uma instituição que responde eficazmente às ambições dos seus alunos. Estabelece como missão educar para o futuro e para a cidadania global, procurando ainda transmitir valores subjacentes às linhas orientadoras do seu projeto educativo, como os de tolerância para com a diferença, da solidariedade para com as debilidades valorizando a excelência através do esforço do trabalho e dedicação, da integridade pessoal e respeito pelo trabalho do outro e da comunicação como forma de encarar a mudança e o futuro. O Regulamento Interno do Agrupamento define o regime de funcionamento de todas as escolas a ele pertencentes. Transcreve ainda os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, destacando-se o direito de toda a comunidade participar no processo de elaboração dos documentos estruturantes e na apresentação de sugestões e críticas relativamente ao seu funcionamento, e o dever de promover um sã convivência entre todos elementos da comunidade, estando recetivos a críticas e sugestões que venham melhorar a sua ação.

No que diz respeito à Escola Básica de Leça do Balio, esta tem alunos do segundo e terceiro ciclo, contando com sete turmas do segundo ciclo (três do quinto ano e quatro do sexto) e dez turmas do terceiro ciclo (quatro do sétimo ano, três do oitavo e três do nono).

No que diz respeito a instalações desportivas, a Escola Básica de Leça do Balio possui um pavilhão gimnodesportivo (com todo o material necessário

para a leção das aulas, desde balizas, tabelas e redes de Voleibol), com quatro balneários, uma sala pequena de Dança (utilizada para arrumos), uma arrecadação e uma sala de convívio para os professores. O Pavilhão é gerido pela Câmara de Matosinhos, que permite a sua utilização pela escola. Esta questão é relevante, uma vez que isto faz com que existam funcionários não pertencentes a escola naquele espaço, o que implica alguns constrangimentos. Um aspeto muito positivo, é que o pavilhão está sempre limpo e arrumado. Possui ainda dois campos exteriores (Futebol e Andebol), com seis tabelas de Basquetebol. Durante o ano foi realizada manutenção aos campos tendo sido pintados. O Professor Cooperante pintou (já há alguns anos) marcas no chão que simulam as distâncias de Atletismo, de forma a existir uma referência na leção das aulas. Existe ainda uma caixa de areia, embora esteja inutilizada. Também gerida pela Câmara de Matosinhos existe uma piscina muito próxima da escola que é utilizada para as aulas de todos os ciclos. Porém a sua utilização tinha sempre grandes constrangimentos (que serão referidos mais à frente), uma vez que esta era utilizada por outros utilizadores durante os horários das aulas.

Concluindo, é com agrado que afirmo que a Escola Básica de Leça do Balio me forneceu excelentes condições de trabalho para a realização do meu Estágio Profissional.

### **3.2.2. O Núcleo de Estágio Profissional**

O Núcleo de Estágio Profissional onde eu estava inserido era composto por mais dois Estudantes Estagiários, pelo Professor Cooperante e pelo Professor Orientador da Faculdade. Dentro da organização do Núcleo de Estágio Profissional cada elemento deve ter um papel definido e diferentes responsabilidades dentro do grupo (Batista & Pereira, 2014), devendo existir espaço para focos de discussão, estimulando a reflexão, que deve estar sempre presente no dia-a-dia escolar (Batista & Queirós, 2011), para que o aluno possa crescer. O Núcleo de Estágio Profissional é, por isso, um aspeto determinante. Cardoso et al (2014) refere que o compromisso assumido entre os elementos do Núcleo de Estágio Profissional na consecução de um objetivo é identificado

como um fator mais significativo na aprendizagem do ser professor. Importava construir um Núcleo de Estágio Profissional forte, alicerçado numa partilha de opiniões e numa constante discussão e reflexão do que era construído na escola.

O Professor Cooperante e o Professor Orientador foram peças chave ao longo do ano. Sabia com o que contar da parte do Professor Cooperante, uma vez que já o conhecia e já trabalhava com ele, curiosamente num local onde também ele era o Coordenador de todo um processo, algo semelhante à realidade do Estágio Profissional. Tendo o Professor Cooperante influência muito significativa na aprendizagem dos Estudantes Estagiários (Batista & Queirós, 2011), sabia que nesse aspeto poderia estar tranquilo, pela competência que reconhecia ao professor. Não poderia ter escolhido um melhor exemplo! Rodrigues (2011) definiu sete aspetos determinantes para o Professor Cooperante: a forma como presta atenção ao que os estagiários dizem e fazem, a forma como clarifica o que se ouve e o que se diz, a forma como incentiva e encoraja (emitindo ou não reforços positivos), a capacidade para servir de espelho; a forma como emite opiniões, a forma como ajuda na procura de estratégias para resolver problemas e a forma como orienta e condiciona estabelecendo critérios, metas e tarefas. Desde o dia um que o Professor Cooperante mostrou dominar esse aspetos, não se limitando a mandar fazer, mas sim a ouvir, respeitar e justificar as opções. Mais do que uma vez acabamos por alterar o que por ele foi proposto, seguindo um caminho escolhido por nós (sempre de forma consciente e justificando os propósitos). A discussão foi permanente, tendo ainda tido o cuidado de desde o início nos apresentar a toda a comunidade escolar e a fazer-nos sentir parte da escola. Foi paciente e exigente, contribuindo de forma muito positiva para o desenrolar do ano de Estágio Profissional. O Professor Orientador esteve sempre atento ao que íamos fazendo, providenciando sempre *Feedback* e alternativas ao que íamos fazendo nas aulas observadas, mostrando-se paciente perante as nossas dificuldades. Teve a porta sempre aberta para nós, tornando-se parte do Núcleo de Estágio Profissional, mesmo passando pouco tempo na escola.

Relativamente aos meus colegas estagiários, julgo ser impossível que a relação pudesse ter corrido melhor. Como referido anteriormente, já conhecia

um deles do ano anterior, tendo já trabalho com ele diversas vezes, sabendo com o que contar, quer em termos de cultura de trabalho, quer em termos pessoais e sociais. Não conhecia o meu outro colega antes do Estágio Profissional. Sabia quem era, por já a ter visto na Faculdade, mas nunca havia falado com ele. Relendo o diário de bordo, acho engraçado ter referido que muito do que seria este ano depender da personalidade do meu colega estagiário que ainda não conhecia. Demonstra o quanto eu queria que tudo corresse da melhor forma. Sabia que a relação entre os elementos do Núcleo seria fundamental para que tudo corresse sobre carris, pela importância da discussão e partilha entre nós para a nossa evolução como professores. Apesar do receio inicial, foi extremamente positiva a presença desse meu colega no nosso Núcleo de Estágio Profissional, ao ponto de, no espaço de duas semanas já pensar “se pudesse escolher duas pessoas para estarem comigo no Estágio Profissional, escolhia estes dois”. Estivemos sempre “ligados à ficha”, trabalhando em conjunto, reunindo fora da escola, perdendo tempo com os problemas de uns e de outros. Assistimos as aulas todas! Era frequente sairmos os três ao mesmo tempo da escola, a rir e a falar de forma descontraída das peripécias desse dia. Praticamente todos os dias falávamos depois das aulas, pedindo opiniões sobre os planos de aula, sobre avaliações, sobre o comportamento dos alunos, enfim, sobre tudo o que de relevante (e até de aspetos pouco relevantes) fosse para o Estágio Profissional. E fazíamos isto sem medo de criticar, dizer não e discutir, mostrando abertura para perceber onde estávamos menos bem e onde o colega nos poderia ajudar. Essa julgo ter sido a grande conquista deste ano, a liberdade que tínhamos para discutir e criticar o colega, com o colega a saber ouvir, respeitar e a contra-argumentar, tudo para que o nosso crescimento fosse cada vez mais evidente e sustentado, fortalecendo os pontos fortes e diminuindo os menos fortes.

Por tudo o que já referi anteriormente julgo ser facilmente perceptível o quão satisfeito fiquei com o Núcleo de Estágio Profissional, sendo um dos inúmeros aspetos positivos do ano. Um grupo onde fomos crescendo e evoluindo, onde a partilha e a união foram constantes, mantendo sempre a individualidade de cada um, onde os almoços (com o Professor Cooperante

também sempre presente!) de terça-feira foram sempre vividos de forma alegre e descontraída. Sendo a reflexão, a partilha, a cooperação e a experimentação características indispensáveis ao desenvolvimento da Identidade Profissional, em contexto de Estágio (Gomes et al, 2013), o nosso Núcleo de Estágio Profissional foi brilhante nesses aspetos, ficando bem vincada uma amizade que certamente se manterá para o futuro.

### **3.2.3. A turma**

Sendo os alunos o centro de investimento do professor (Batista, 2004), no início do Estágio Profissional, e relendo o Diário de Bordo, pensar na minha turma assustava-me e deixava-me ao mesmo tempo entusiasmado. Seriam bons alunos, educados e participativos, ou seriam alunos mais problemáticos, como eu sabia existirem naquela escola? Teria muitos alunos repetentes? Até num possível excesso de peso dos alunos eu pensei!

Isto acontece, porque a relação entre o professor e os alunos é fundamental para o bom funcionamento das aulas, e eu, fruto da experiência do treino, e até do que a minha mãe me ia falando em casa, sabia disso. As atitudes, perceções e níveis de concentração dos alunos podem ter um papel decisivo nas decisões que eles tomam acerca do seu grau de comprometimento nas aulas (Solmon, 2003), sendo responsabilidade do professor criar um ambiente saudável, onde os alunos se sintam motivados para a prática. Nada causa mais fadiga ao professor do que lidar com problemas de indisciplina (Siedentop & Tannehill, 2000), fazendo-o perder tempo de aula, e impedindo a boa participação dos outros alunos da turma.

Quando escolhemos as turmas, e o Professor Cooperante nos avisou de que seria ele a fazer sempre a primeira apresentação, quer essa aula fosse de uma das suas turmas (nono ano) ou de umas das nossas (sétimo ano), eu quase cruzei os dedos, esperando ser eu a fazer a apresentação da minha turma. Começar desde o primeiro dia com eles, sendo identificado como professor, embora sendo Estudante Estagiário, com um outro professor responsável pela minha atuação. A primeira imagem que tive da turma (nessa tal apresentação,

que fui eu a fazer!) foi extremamente positiva. Escolhemos as turmas de acordo com a nossa média no ano anterior (primeiro ano do ciclo de estudos), tendo-me sido atribuída a turma do sétimo ano, a turma A. Já sabíamos que era provável que esta fosse a turma com os melhores alunos, face ao número de repetentes, e ao que nos havia sido dito por outros professores da escola. Apesar disso, sentimos necessidade de realizar um estudo de turma, através da aplicação de um Inquérito de Caracterização da Turma. Este focou-se num conjunto de pontos que me permitiram tirar informações fundamentais para perceber a realidade dos alunos, desde o seu percurso escolar, enquadramento familiar, aos seus hábitos de estudo e de prática desportiva.

A turma era constituída por vinte alunos, sendo dezasseis rapazes e quatro raparigas. A média de idades dos alunos é de doze anos, e a grande maioria dos alunos residia em Leça do Balio, com apenas um aluno a residir fora do concelho de Matosinhos. Um aspeto curioso que observei é que metade (dez) dos alunos já havia ultrapassado a escolaridade de um dos pais, e quatro deles já havia mesmo ultrapassado a escolaridade de ambos. Dez dos alunos têm escalão C de Ação Social Escolar, não tendo acesso a qualquer participação. Treze dos alunos nunca haviam reprovado e quinze estavam pela primeira vez a frequentar o sétimo ano. No que diz respeito a apoio fora da escola, sete frequentavam um centro de estudos e outros sete não tinham qualquer ajuda (por exemplo, dos pais) fora da escola.

Fiquei extremamente satisfeito quando quase todos (dezassete) os alunos me disseram que a Educação Física era a disciplina favorita! Apesar disso, a maioria dos alunos não praticava qualquer atividade desportiva fora da escola, embora quase todos já o tenham feito, em anos anteriores. Catorze alunos almoçavam na escola, e foi preocupante perceber que dois deles não tomavam pequeno-almoço. Além de tudo isto, dois dos alunos tinham Necessidades Educativas Especiais. Um aluno tinha problemas auditivos (que não constrangiam em nada a sua ação, apenas o obrigando a ficar sentado à frente, já que tinha um aparelho auditivo) e um outro aluno tinha síndrome de Asperger, uma variante do Autismo.

Esta caracterização e a primeira impressão causada pelos alunos serviram para que eu me pudesse preparar melhor para a lecionação, já tendo alguma consciência dos alunos e das suas necessidades. Claro que poderia ter-me enganado completamente e que eles poderiam ser indisciplinados na aula, mas a primeira impressão revelou-se bastante assertiva, e foram raros os problemas disciplinares e praticamente inexistentes os confrontos na aula, apesar de existirem alguns problemas e desafios a resolver ao longo do ano.

#### **3.2.4. A turma partilhada**

O Estágio Profissional exige, além de uma prática de lecionação a um ciclo de ensino, a existência de uma prática com uma turma de um outro ensino, chamada de Turma Partilhada, onde o Estudante Estagiário exerce a função de professor durante um curto espaço de tempo.

A nossa Turma Partilhada foi uma turma do sexto ano, do segundo ciclo, a turma D, cuja escola era a mesma escola onde lecionávamos a turma normal. Havia ainda um problema uma vez que esta turma tinha uma outra professora de Educação Física, uma vez que o Professor Cooperante não tinha turma de um outro ciclo que não o terceiro. Além disso, e devido aos horários, o Professor Cooperante não pôde observar as nossas aulas, uma vez que tinha aula ao mesmo tempo. Tivemos esse apoio da professora titular da turma, que nos deu todo o apoio possível, observando com atenção todas as aulas, refletindo sempre connosco no final e debatendo os pontos positivos e menos positivos da aula, passando informação relevante e importante para que a lecionação pudesse decorrer de forma natural.

Cada um de nós passou doze horas com a turma lecionando duas Unidades Didáticas. A turma era composta por vinte alunos (no terceiro período, ficou com 21), tendo dez rapazes e dez raparigas. Era uma turma com um bom aproveitamento escolar, apesar de ter cerca de quatro raparigas bastante problemáticas (repetentes), que destabilizavam um pouco o dia-a-dia da turma.

Eu estive com esta turma no segundo período, lecionando Basquetebol e Natação. Como já os havia visto nas aulas com um dos meus colegas



estagiários, no primeiro período, já sabia com o que contar. As raparigas assustavam um pouco, devido ao comportamento delas (eram mais velhas do que as raparigas da minha turma do sétimo), porém acabei por ficar bastante satisfeito com o desempenho delas, principalmente nas aulas de Basquetebol. No que diz respeito aos rapazes, estava mais descansado. Já os conhecia de fora da escola, uma vez que quase todos eles jogavam Futebol, tendo jogado contra a minha equipa no campeonato. Senti desde logo respeito da parte deles, até porque eles me disseram que a equipa era muito forte e que ficaram contentes por poder ter aulas comigo, mesmo que num outro contexto.

Esta experiência foi importante, na medida em que me deu outra experiência, permitindo-me uma experiência de lecionação a um outro ciclo de ensino, com outras preocupações e desafios, enriquecendo o meu Estágio Profissional.



#### **4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL**



#### **4. Enquadramento Operacional**

Atendendo às normas orientadoras do Estágio Profissional (Matos, 2014), a natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como às características da atividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação de várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação. O Estágio Profissional serve como uma porta que levará o professor a lidar, pela primeira vez, com a sua realidade profissional, visando a sua integração nesse exercício de forma progressiva e orientada, tornando-o capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Matos, 2014).

Importa portanto que o Estudante Estagiário desenvolva um diferente número de tarefas que cada uma das áreas integra (área um, dois e três). Este primeiro ano de prática servirá como um teste às capacidades do Estudante Estagiário, permitindo-o lidar diariamente com diferentes desafios e problemas, tudo dentro de um contexto fundamental para que este possa ir construindo a sua Identidade Profissional, mantendo uma postura crítica e reflexiva acerca do que vai ocorrendo ao longo do ano letivo.

Tal como seria de esperar, a confrontação com o contexto real de ensino assumiu um papel preponderante ao longo da minha formação, pois é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão, sendo o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação da atividade do professor (Queirós, 2014a).

Este capítulo contará portanto a história do meu ano de Estágio Profissional, seguindo um seguimento lógico e devidamente estruturado, onde a reflexão terá um lugar de destaque, num processo que se quer reflexivo e contextualizado, garantindo uma maior riqueza a todo o processo.

#### **4.1. Área 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Esta primeira área engloba a Conceção, o Planeamento, a Realização e a Avaliação do Ensino, incluindo as tarefas centrais da ação do professor, centrando no processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve ser capaz de conduzir o processo de educação e formação do aluno de forma eficaz, devendo para isso olhar para as condições gerais e locais de trabalho de que dispõe, à especificidade da sua disciplina e às características dos seus alunos, criando depois estratégias que lhe permitam conduzir esse processo dotando os alunos de um grande número de ferramentas, dando-lhes significado dentro do seu processo de formação.

##### **4.1.1. Conceção**

A atividade do professor não surge de um vazio. Deve ter por base determinados documentos fundamentais, que guiem o seu processo. Também importa ao professor conhecer o seu contexto, o meio onde está inserido e as características dos seus alunos, de forma a atribuir um maior significado ao processo de ensino-aprendizagem.

A conceção do Ensino importa a realização de todo esse trabalho, tornando-se a primeira etapa do trabalho do professor, através da leitura de diversos documentos referentes à disciplina de Educação Física e à escola. Só depois disso é possível ao professor iniciar o seu planeamento, até porque todo o projeto de planeamento encontra o seu ponto de partida na conceção e conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 2003). Essa análise deve ainda ser realizada com base nas necessidades e características dos alunos, sendo fundamental que o professor conheça o contexto local onde está inserido, e o particular de cada aluno, já que diferenças de género, de etnia e de nível sociocultural, entre outras, têm um impacto direto na gestão dos ambientes de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011). Só assim a ação do professor poderá ter o impacto desejado através da sua ação, tornando o seu planeamento e realização do processo de ensino-aprendizagem

mais ricos, porque a qualidade dos programas assenta na relevância do seu conteúdo informativo, na robustez e atualidade da sua base concetual e na coerência e adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos do programa e aos sujeitos que o frequentam (Mesquita & Graça, 2006) Não chega conhecer a matéria, esse conhecimento deve ser adaptado às exigências do contexto (Bento et al, 1999). Também deve estar ligado às crenças, habilidades e ideias do professor, que deve ser capaz de articular todos estes princípios durante a sua atuação. O próprio programa assume essa importância, quando considera “que os processos formativos são objeto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor” (Jacinto et al, 2001).

Logo no primeiro dia de reunião, ainda bem antes de começarem as aulas (o primeiro dia de reunião com o Professor Cooperante foi a um de Setembro), comecei a trabalhar nesse sentido. Através de uma conversa com o Professor Cooperante, à qual se juntaram outras com outros membros da comunidade educativa, obtive informações preciosas acerca das características da escola e da sua cultura. Juntando a isso, a leitura de documentos essenciais como o Projeto Educativo da Escola/Agrupamento e o Regulamento Interno da mesma, permitiram-me ganhar um maior suporte acerca do funcionamento e organização da escola (e do próprio agrupamento de escolas). Até o Plano Anual de Atividades do Departamento de Educação Física se revela essencial, já que nos permite articular as aulas com as atividades propostas. A leitura dos documentos juntamente com partilha de informações permitiu desde logo a recolha de orientações relevantes para a minha atuação, evitando a possibilidade de retirar informação vazia dos documentos, descontextualizados dessas conversas e de outras informações que fui recolhendo.

Além das conversas com membros da comunidade escolar, e da leitura de documentos estruturantes da escola, realizei uma caracterização do meio envolvente, que me permitiu perceber o contexto socioeconómico da região onde a escola se encontra e os maiores pontos de atração desportivos da zona e a sua relevância na minha ação como professor. No primeiro dia de aulas, e já tendo iniciado o contacto com os alunos, realizei ainda uma caracterização da

turma, que me dotou de um maior conhecimento, embora mais estatístico e fora do contexto de aula de Educação Física, dos alunos, útil para o planeamento e lecionação das aulas.

Relativamente aos programas, a sua leitura permitiu a recolha de aspetos fundamentais. Desde logo a forma (corretíssima!) como assume a conceção da Educação Física como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Jacinto et al, 2001). A Educação Física ultrapassa, desta forma, o uso do corpo, tendo também valor na formação de aspetos específicos do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo, o que lhe dá (devia dar) um valor único dentro do currículo escolar. É dever do professor assumir esse papel, participando de forma inequívoca no desenvolvimento do aluno. Isso foi algo que tive sempre presente ao longo do ano letivo, não focando apenas nas habilidades motoras a ensinar. Concorro também com os princípios fundamentais de conceção de participação dos alunos nas atividades da aula (motivação, autonomia, criatividade e cooperação), mais uma vez tendo-os considerado durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às finalidades do programa, concordo que a Educação Física, cada vez mais, deve ter em conta uma perspetiva de aumento de qualidade de vida, de saúde e de bem-estar dos alunos (embora seja perigoso utiliza-la apenas nesse sentido). O programa é claro nesse aspeto, e apesar de não ser fácil garantir todas as finalidades expostas, é parte do trabalho do professor garantir que estas estão presentes durante as aulas. No meu caso procurei sempre que os alunos se sentissem motivados para as aulas, pensando em pequenos aspetos que poderiam ser determinantes para o aumento da participação de alguns alunos menos ativos (no geral a turma era bastante participativa), questionando-os frequentemente acerca dos porquês de não manterem uma prática desportiva fora da escola, chegando inclusive a procurar espaços para que um ou outro aluno pudessem ter uma prática desportiva fora



do contexto escolar. Embora saiba que nem sempre me foi possível integrar todas as finalidades em todas as aulas, tentei ao máximo incluí-las durante todo o ano letivo (mesmo que de forma mais residual, por exemplo, valorizando quem trocava de roupa no início e final da aula). Também procurei respeitar os objetivos gerais de todas as modalidades, e os específicos de cada área, nas modalidades abordadas durante o ano letivo.

Numa análise ao programa de cada área nuclear, no que diz respeito ao Desenvolvimento das Capacidades Condicionais e Coordenativas, não o segui da forma exposta no programa, tendo realizado uma adaptação, uma vez que a escola não tinha todos os materiais que o programa pede (por exemplo, bolas medicinais), e por o Professor Cooperante ter construído uma bateria de testes adaptados da Bateria *Fitnessgram*, que foi aplicada no início do ano e depois repetida ao longo do mesmo, para verificar as alterações. Procurei incluir em todas as aulas as restantes áreas nucleares (aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas).

Para concluir, durante a análise das Atividades Físicas Desportivas pude observar alguns aspetos que considerei exagerados, no que diz respeito as modalidades que iria lecionar ao longo do ano letivo. Logo no Futebol, a forma de jogo referida é o sete contra sete, algo que é praticamente impossível de aplicar na escola, quer devido ao espaço, quer ao nível dos alunos. Também no Basquetebol, e mesmo que o contexto espacial já o possibilite, o nível dos alunos dificilmente possibilitaria um jogo cinco contra cinco com a qualidade de execução pretendida. No Atletismo, considerei exagerado o número de matérias a incluir, tendo sentido necessidade de adaptar ao que o contexto me permitia (a escola não tinha caixa de areia, por exemplo). Na Patinagem, também considerei os conteúdos referidos no programa demasiado complexos para o nível geral dos alunos. Porém esta análise não revelou apenas aspetos onde os alunos ficariam abaixo do que o programa lhes pede. Abordamos os Jogos Tradicionais (tradição da escola) que no programa apenas são sugeridos para o

nono ano, e considerei o conteúdo de Orientação demasiado simples e fácil de ser realizado por uma turma do sétimo ano.

A recolha destas informações permitiu que eu ganhasse um maior conhecimento do programa e das particularidade de cada uma das suas diferentes áreas, possibilitando que depois conseguisse adaptar esse programa em função das necessidades dos meus alunos e do que o contexto me permitia fazer. Porém nem sempre foi fácil fazê-lo, quer por dificuldades na recolha dos documentos, quer na quantidade de informação irrelevante nalguns deles. Esta primeira fase é essencial para que a lecionação decorra da melhor forma, evitando estar a meio do ano letivo a rever programas e a fazer a sua análise, de forma a garantir as melhores condições possíveis aos alunos. A conceção é um suporte teórico essencial para toda a prática do professor.

#### **4.1.2. Planeamento**

O Planeamento é uma reflexão pormenorizada acerca da direção e controlo do processo de ensino, o elo de ligação entre as pretensões iminentes ao sistema de ensino e a sua realização prática (Bento, 2003). Tal como referi anteriormente, este planeamento tem por base os programas da disciplina de Educação Física, devidamente contextualizados e adaptados aos nossos alunos e ao meio onde estamos inseridos. De forma geral, o planeamento liga o contexto, os objetivos de aprendizagem, a gestão da aula e a avaliação, exigindo do professor uma série de fatores que interagem de forma dinâmica e que têm lugar num determinado espaço de tempo (Metzler, 2011).

Uma melhor qualidade de Ensino tem como pressuposto um nível mais elevado de planeamento e preparação, sendo um lugar determinante na condução do processo de formação e educação (Bento, 2003). A atempada preparação das aulas permite ao professor preparar, refletir e analisar todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta preparação, que pode ser ajustável e modificável na própria aula, serve os alunos, ponto central da atuação do professor, garantido a organização dos conteúdos a lecionar, evitando a sua repetição excessiva, e que estes serão adequados ao nível dos alunos,

progredindo de aula para aula. O professor não deve esquivar-se a essa função de planear, devendo ajustar o conteúdo a uma situação pedagógica de qualidade, função indicativa do seu trabalho criativo (Bento, 2003). O mesmo autor afirma que “a definição do essencial e a concentração em pontos fulcrais são requisitos indispensáveis em todos os níveis de planeamento”.

As normas orientadoras do Estágio Profissional exigem a utilização do Modelo Estrutura do Conhecimento, dado a conhecer por Vickers (1990). É um modelo instrucional, que apresente princípios de *design* idênticos para todas as modalidades (podendo ser aplicado a todas as áreas) e que está dividido em três partes, as quais são constituídos por oito módulos. A primeira fase é de análise, e pretende criar uma estrutura de conhecimento personalizada da modalidade (módulo um), a análise do ambiente de aprendizagem (módulo dois) e dos alunos (módulo três). A segunda fase é a de tomada decisão e procura determinar a extensão e sequência dos conteúdos (módulo quatro), a definição de objetivos (módulo cinco), a configuração da avaliação (módulo seis) e a criação de progressões de ensino (módulo sete). A última fase é a de aplicação de situações reais da aula (módulo oito).

A aplicação do Modelo Estrutura do Conhecimento permitem ao professor planificar a Unidade de forma extremamente completa, refletindo ao longo de todo o processo, devido à constante necessidade desta ser justificada e contextualizada às reais necessidades dos nossos alunos. Além disso considera todas as categorias transdisciplinares da Educação Física que possibilitam uma formação integral do aluno (Habilidades Motoras, Condição Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais), não se limitando a uma formação do aluno relativamente às habilidades tático-técnicas da modalidade.

Esta planificação é dividida em diferentes etapas, em função do momento atual do Estágio Profissional (Anual, Unidade Temática e Aula). A lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu caráter processual e do seu decurso temporal apontam a essa necessidade, sendo que pode (e deve!) existir um adequado interajustamento entre o plano Anual, plano das Unidades Temáticas e o plano de cada Aula (Bento, 2003).

#### **4.1.2.1. Plano Anual**

O plano Anual refere-se ao primeiro nível de planeamento e preparação do ensino, devendo ser exato e rigoroso, remetendo para o essencial e tendo por base as indicações programáticas e a análise da situação na turma e na escola, sem ir ao pormenor do plano da Unidade Temática e do plano de Aula. (Bento, 2003). A sua elaboração procura responder a uma necessidade objetiva, devendo cada professor construir primeiro uma perspetiva bem clara acerca daquilo que todos os seus alunos devem saber no final do ano letivo, sendo para isso determinante o professor determinar os objetivos anuais e a distribuição e ordenamento de horas e matérias. (Bento, 2003).

Na escola, o primeiro desafio lançado pelo Professor Cooperante foi o de construirmos o plano Anual de todo o terceiro ciclo da escola, em Núcleo de Estágio Profissional, tendo liberdade de alterar uma ou outra modalidade desportiva do ano anterior por uma que achássemos relevante (Anexo 1). Logo aí senti a responsabilidade inerente ao meu ano de Estágio Profissional, estávamos encarregues de planear todo o ano letivo do terceiro ciclo da escola (não apenas do sétimo ano)! Porém rapidamente nos apercebemos de todos os condicionalismos a todo este planeamento. Existiam uma série de modalidades que teriam de constar obrigatoriamente no programa, durante um período específico: Basquetebol no segundo período (interturmas no final do segundo período) do sétimo ano (ficando Andebol para o oitavo e Voleibol para o nono reservados pelo mesmo motivo), Futebol no terceiro período (interturmas no final do ano, para todo o terceiro ciclo). Tendo em conta que era prática da escola lecionar, um Jogo Desportivo Coletivo por período, achamos por bem não mexer nessa estrutura, até porque o desporto a lecionar no primeiro período, correspondia ao desporto a disputar no interturmas do ano seguinte (ou seja, no sétimo Andebol, Voleibol no oitavo e Basquetebol no nono, por já terem tido dois anos de Andebol). Praticamente metade do ano letivo estava já definida! Depois, a escola tinha a possibilidade de dar aulas de Natação, utilizando a piscina municipal de Leça do Balio, no terceiro período aos alunos do terceiro ciclo, algo que o Professor Cooperante não quis alterar. Havendo o corta-mato no final do

primeiro período, o Atletismo era lecionado nesse mesmo período (apenas corrida de velocidade e resistência, devido ao curto espaço de tempo disponível), juntamente com a Orientação, que tinha grande tradição na escola e obrigava os alunos a um elevado desgaste, face ao deslocamento realizado. Havia ainda a tradição dos Jogos Tradicionais, por volta do São Martinho. Sobrava o segundo período, onde teria de ser incluída a Patinagem, também modalidade de grande tradição na escola. No espaço livre, ficava a Ginástica de Solo, tendo nós excluído qualquer outra modalidade de Ginástica, devido ao baixo nível de execução dos alunos. Além desta escolha de modalidades a lecionar, ainda tivemos de definir atempadamente o número de horas destinado a cada modalidade. Apesar de ser apenas uma estimativa, passível de ser alterada, esta organização foi tremendamente difícil, uma vez que tínhamos poucas noções do tempo que levaria para que os alunos a reterem os diferentes conteúdos, sendo que, para dificultar ainda mais a minha ação, no planeamento faziam parte modalidades cujo meu conhecimento era extremamente reduzido (Patinagem, por exemplo). Isto obrigou-nos desde logo a um estudo atempado, para que essa distribuição fosse a mais equilibrada possível.

Só pelo exemplo referido vemos a importância da adequação do programa ao contexto escolar, com a leção de modalidades com grande tradição na escola (Patinagem, Orientação e Jogos Tradicionais), a vantagem de ter uma Piscina (contexto praticamente único!), a adaptação da Ginástica e Atletismo e ainda a necessidade de adaptar as aulas ao Plano Anual de Atividades da Escola. Outro aspeto importante neste planeamento foi a aplicação do programa *Fitnessgram*, a realização do teste escrito e outras atividades que nos obrigaram a retirar tempo de prática das modalidades.

Deste planeamento Anual, realizei um planeamento Periódico, que teve em consideração diferentes aspetos: o momento da leção de determinada modalidade (por exemplo, Jogos Tradicionais na altura do São Martinho), o número de aulas e de horas disponíveis, o nível dos alunos e o modelo de ensino a adotar. Este planeamento não era fechado, tido sido frequentemente alterado ao longo do período.

O planeamento Anual não foi um desafio fácil, tendo sido realizado praticamente em conjunto com os meus colegas Estudantes Estagiários, através de troca de ideias e análise do calendário escolar. Além disso ainda tivemos de ter em atenção a aspetos particulares das turmas, adequando o processo a cada uma delas, o que atribuiu um significado mais pessoal a cada planeamento. O facto deste processo ter sido construído ainda antes do começo das aulas, permitiu-nos concentrar de forma mais particular na lecionação das mesmas

Tendo o planeamento anual completo, foi necessário planear cada modalidade de forma individualizada.

De referenciar ainda, que não tive qualquer tarefa no planeamento anual da turma partilhada, tendo apenas planeado ao nível das Unidades Temáticas a lecionar.

#### **4.1.2.2. Planeamento da Unidade Temática**

O planeamento da Unidade Temática refere-se ao segundo nível de planeamento, consistindo na subdivisão em períodos de diferentes unidades de matéria, cuja duração varia de acordo com o volume e dificuldade das tarefas (Bento, 2003). Procura garantir a sequência lógico-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades por meio de regulação e orientação de prática pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

Para o planeamento da Unidade Temática o professor deve ter em consideração todos os domínios de desenvolvimento dos alunos (Vickers, 1990). Segundo Bento (2003), “um planeamento adequado de Unidade Temática tem de ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas... Não deve dirigir-se para a matéria em si mesma, mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos”. O autor afirma ainda que é na Unidade Temática que reside o cerne criativo do professor, onde é ultrapassada a visão parcial e isolada do conteúdo e do processo e determinada a função de cada aula, sendo que a reflexão do professor possibilita a descoberta atempada de ligações e relações de

reciprocidade com outras disciplinas e formas de atividade extralectiva e extraescolar (Bento, 2003). Tudo isto exige uma estruturação clara e lógica de todo o processo de ensino-aprendizagem por parte do professor.

Utilizando o Modelo Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990), a construção das Unidades Didáticas foram sempre uma luta constante ao longo do ano. Apesar da experiência adquirida no ano anterior, a construção das Unidades não se revelou fácil, acabando por, principalmente no início do ano, demorar mais tempo do que seria de esperar, sendo frequentemente reformuladas.

Construía as Unidades antes do período de lecionação, pelo que nunca sabia bem como os alunos reagiriam à aprendizagem. Foi frequente acelerar ou abrandar o ritmo dos conteúdos, de acordo com o que ia sentindo durante a lecionação. Ao longo do ano o processo tornou-se mais fácil, até porque o conhecimento que ia tendo dos alunos era maior, havendo sempre modalidades com *transfer* que nos fornecem algumas dicas acerca do real valor dos alunos (como por exemplo, os Jogos Desportivos Coletivos). Essa aceleração/abrandamento criou-me outro tipo de problema, no que ao número de horas disponíveis para a lecionação de cada Unidade diz respeito. Sei que o espaço temporal era, na grande maioria dos casos, manifestamente curto, mas essa é uma realidade da Educação Física, e tive de aceitar a distribuição de modalidades do Plano Anual, procurando a melhor forma de encaixar o tempo da forma mais equilibrada possível na sua construção. Este é um aspeto que considero negativo, porque realmente senti que foram abordadas demasiadas Unidades durante o ano letivo, e embora tivesse tido o máximo cuidado na estruturação dos conteúdos, e até considere que consegui ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, isto levava a que, caso algum imprevisto ocorresse (falta do professor, ausência da turma, etc.) ficasse sem uma aula, o que me obrigaria a refazer a Unidade. Ennis (citado por Graça, 2004) atribui grande parte da responsabilidade pelo insucesso pedagógico no ensino das atividades desportivas a pequenas Unidades com períodos de instrução muito reduzidos, o que diz muito dos problemas que isso causava. Felizmente poucos imprevistos ocorreram ao longo do ano, até porque o Professor Cooperante, sabiamente,

nos disse para deixarmos uma semana de aulas “vazia” por cada período, o que permitiu que fosse realizado os ajustes necessários. Tive ainda uma grande vantagem, a homogeneidade da minha turma, onde a esmagadora maioria dos alunos tinha um nível de desempenho semelhante (apenas na Nataação tal não aconteceu), o que raramente me obrigava a constrangimento no momento do planeamento das Unidades, realizando apenas pequenas adaptações nos exercícios da aula em função do grupo.

No que diz respeito ao planeamento das Unidades Didáticas da turma partilhada, a professor da turma deu-me bastante liberdade, referindo apenas um ou outro conteúdo que considerava fundamental, e que a Unidade deveria ser construída, de forma lógica, em função desses conteúdos fundamentais. Sendo uma turma com um nível bastante alto relativo aos rapazes, mas baixo nas raparigas, acabei por fazer um planeamento para dois diferentes níveis, algo que até foi uma experiência positiva, já que não fui obrigado a tal na turma residente (apenas o realizei na Nataação). Este planeamento a dois níveis foi uma experiência que me obrigou a pensar como encaixar tudo num mesmo espaço, acabando muitas vezes por simplificar a condição de exercitação do nível inferior ou utilizar exercícios já realizados pelo grupo mais avançado, utilizando o grupo mais avançado para demonstrar a execução.

A construção das Unidades Didáticas com uma estruturação clara e lógica dos conteúdos de ensino permitiu-me uma maior facilidade na concretização do nível seguinte, o planeamento da aula.

#### **4.1.2.3. Planeamento da Aula**

O Planeamento da Aula, através do plano, refere-se ao terceiro e último nível de planeamento, indo buscar apoio ao planeamento de longo prazo, sendo que a sua conceção isolada não permite o alcançar de um resultado satisfatório (Bento, 2003). A preparação da aula constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor, tendo as seguintes tarefas: estudo e consulta de materiais acerca de planeamento, análise de aulas anteriores,



reflexões pormenorizadas, elaboração do projeto de aula e preparação externa (Bento, 2003).

Sendo o último nível de planeamento, o plano de Aula recolhe informações e é suportado por todos os outros, sendo a aplicação prática do processo de ensino-aprendizagem no dia-a-dia escolar. Exige que o professor investigue aprofundadamente a matéria de ensino, assim como se dote de ferramentas essenciais para a lecionação, criando rotinas de gestão de aula e controlo da mesma para que esta possa decorrer sem problemas. Além disso é essencial que o professor seja capaz de não se cingir ao plano, alterando-o se tal for necessário, para dar respostas às dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula. Caso aconteça algum imprevisto o professor deve ter um plano de reserva (Metzler, 2011), para garantir que o valor da aula não se perca.

A elaboração do plano de aula foi uma tarefa que não me criou grandes problemas, tendo sido claramente a parte mais simples do planeamento (Anexo 2). Julgo que a isso muito se deve a minha experiência com os treinos e o planeamento dos mesmos, o que me garantiu, antes do Estágio Profissional, horas e horas de prática. Treinando crianças, mais ainda com praticamente a mesma idade dos meus alunos (seja da turma residente ou da partilhada), tinha a perceção do tempo que determinados exercícios demoraram, assim como as transições dos mesmos e de que tipo de exercícios os alunos gostavam mais. Chegava cedo a todas as aulas, montando o espaço para que se perdesse o mínimo de tempo possível nas transições, criando variantes ou estações nos exercícios. Além disso, o treino obriga-me a estruturar conteúdos, de forma lógica e progressiva, algo que também acontece na escola. Apesar de cumprir com o plano na maioria das aulas, houve momentos em que senti que teria de alterar o plano, seja porque me atrasei num determinado exercício ou o passei a frente por sentir que os alunos já haviam adquirido as competências que este lhes exigia, ou até devido ao comportamento dos alunos na aula. É importante o professor sentir-se à vontade para realizar estas alterações, em função do que se está a passar na sala de aula e de acordo com as necessidades dos alunos no momento.

Sempre gostei de sentir que o treino estava a fluir de acordo com o que havia sido planeado, sentimento que também existiu na lecionação das aulas. Julgo que este aspeto é de uma importância extrema na profissão docente, uma vez que, tal como Bento (2003) afirma “a aula devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe alegria e satisfação renovada para a sua profissão”. Como é na aula que o professor exerce a sua ação, é fulcral que este se sinta feliz durante a mesma, algo que, felizmente, ocorreu na grande maioria das vezes durante o Estágio Profissional.

A construção do plano de Aula foi sempre uma tarefa pensada e refletida durante todo o processo, que serviu de referência a minha atuação no dia-a-dia. Apesar da elevada importância, foi algo bastante simples de realizar, o que não lhe retira qualquer valor ou importância.

#### **4.1.3. Realização**

A fase de realização é o momento que habitualmente desperta as maiores preocupações do Estudantes Estagiário, já que é neste momento que a nossa prática profissional é avaliada. É tudo o que se passa durante a aula, onde o professor atua perante os alunos, e onde é medida a sua prática profissional, a forma como reage perante os imprevistos, como reage perante o comportamento (positivo e negativo) dos alunos, como os envolve na aula. Durante a Realização sentimos realmente o peso de ser professor, e é aqui que surgem as maiores dúvidas e os desafios, onde tudo é posto em causa e ao mesmo tempo tudo flui naturalmente.

Face a este quadro, irei abordar os principais problemas com os quais me deparei ao longo da concretização do Estágio Profissional, sempre alvo de reflexão no sentido de evoluir, tanto profissional como pessoalmente, mas também para garantir o melhor processo de ensino-aprendizagem possível aos meus alunos.

O primeiro “choque” com a turma deixou-me com uma impressão bastante positiva, que se veio a comprovar durante o ano letivo. O Professor Cooperante tinha-nos dito que as turmas habitualmente eram complicadas na escola, mas

que havia, naturalmente, exceções. A minha era claramente uma delas. Inclusive os outros professores afirmavam isso mesmo, elogiando a turma, quando comparada com outras. Para além disso, no inquérito inicial realizado para a construção da caracterização da turma, a grande maioria (dezassete!) dos alunos disse que a Educação Física era a sua disciplina favorita. Vale o que vale, sendo o inquérito realizado pelo professor de Educação Física, mas eram bons prenúncios sobre o que poderia realmente ser a atitude dos alunos durante a aula.

Claro que nem todos os momentos foram positivos e houve momentos de indisciplina e confrontos que me fizeram repensar o que estava a ser feito. É natural, estranho seria que não os houvesse! Até para testar as minhas capacidades. O Estágio Profissional é o primeiro contacto com a realidade, seria extremamente negativo que fosse passado com uma turma que fazia tudo o que o professor pedia, sem conflito ou confrontos. Não é, infelizmente, essa a realidade das nossas aulas. Mas a Realização é mais do que analisar o comportamento dos alunos e testar a reação do professor a esse comportamento. Também exige ao professor cuidados na gestão da aula, que podem ajudar a prevenir esses comportamentos.

Procurei abordar todos os aspetos considerados essenciais na gestão e lecionação das aulas durante o meu ano de Estágio Profissional, assim como estratégias elaboradas que ajudaram ao bom funcionamento das aulas.

#### **4.1.3.1. Gestão do tempo de Aula**

A forma como o professor gere o tempo da aula é fundamental para o bom funcionamento da mesma. É natural que numa fase inicial o professor tenha maiores dificuldades nessa gestão, distraindo-se com a exercitação e perdendo o controlo do tempo. Além disso, o professor deve garantir uma densidade motora adequada aos alunos, devendo o professor esforçar-se para alcançar um tempo elevado de efetividade em cada aula (Bento, 2003).

Fruto, mais uma vez, da experiência do treino, raramente tive problemas na gestão do tempo de aula. As exceções eram quando realizava exercícios

novos, enganando-me nos tempos previstos, por não conhecer como os alunos reagiam ao mesmo. Um desses exemplos foi na aula de Avaliação Diagnóstica da Unidade Didática de Orientação, onde o exercício inicial demorou bastante mais tempo do que o esperado (os alunos demoraram a perceber o objetivo, e eu não contei com esse aspeto), tendo depois de ajustar todo o plano em função disso. Também evitava esses problemas na planificação da aula, atribuindo sempre cinco minutos à conversa inicial e final, ganhando aí algum tempo que perde sempre durante a aula, seja por atraso dos alunos, ou em tempo excessivo durante um exercício. Além disso, marcava no plano as horas a que cada exercício deveria iniciar e começar, além do tempo previsto de exercitação, para controlar melhor esse tempo, bastando olhar para o relógio para saber, rapidamente, se estava atrasado ou adiantado.

Logo na primeira reunião o Professor Cooperante nos avisou de que, nas aulas de cinquenta minutos, os cinco minutos iniciais (até ao segundo toque) e os cinco finais, seriam para os alunos se vestirem (na Natação passavam para dez). Nas aulas de cem minutos (dávamos duas aulas de cinquenta seguidas, os alunos saíam depois mais cedo, para evitar irem para o intervalo e perder tempo de aula), mantinham-se os cinco minutos iniciais, saindo os alunos dez minutos mais cedo, para terem tempo de tomar banho. Embora não concordasse com isso, por considerar que os alunos têm o intervalo para se vestirem e que o tempo de aula não deve ser prejudicado por isso, foram esses os constrangimentos temporais nas minhas aulas, que estavam presentes no Regulamento da disciplina, definido pelo Departamento de Educação Física.

Em termos de sequencialização dos exercícios, organizava as aulas de acordo com uma orientação vertical, começando por exercícios mais simples, acabando em jogo (nos Jogos Desportivos Coletivos) ou em esquemas (Patinagem ou Ginástica) e corridas (Orientação, Atletismo). Exceção feita ao Futebol (a Natação era obrigatoriamente na aula de cinquenta, fazendo com que a Unidade Didática de Futebol tivesse de dar dada em todas as aulas de cem) e ao Basquetebol (devido à aplicação do Modelo de Educação Desportiva), todas as aulas eram de cinquenta minutos, ou seja, dividia as aulas de cem em duas

Unidades. Fazíamos isto para evitar algum aborrecimento dos alunos, principalmente em modalidades individuais como o Atletismo.

Tive sempre o cuidado de explicar devidamente cada exercício antes de o fazer, tentando garantir que os alunos estavam atentos (nem sempre o consegui) para evitar perder tempo em nova explicação. Também tive cuidado com os períodos de transição, preferindo parar os alunos no local onde estavam, e agir em função do que faria a seguir, deslocando-me para o novo local antes deles e chamando-os daí, ou pedindo a colaboração deles para recolher material e ajudar na montagem do mesmo.

De forma a avaliar a nossa gestão do tempo de Aula, o Professor Cooperante mandou-nos realizar uma pequena ficha (Anexo 3), que procurava determinar quais as percentagens de tempo gasto em tempo útil de aula e tempo gasto em gestão de aula (tempo de instrução, tempo de transição, outros). Fizemos a ficha no segundo período de aulas, abordando diferentes desportos, um Jogos Desportivo Coletivo (Basquetebol) e uma modalidade individual (Patinagem), para perceber se existem diferenças entre ambos. As informações que a ficha me deu são, apesar de simples, foram bastante claras. Existiu um maior aproveitamento de tempo de aula no Jogo Desportivo Coletivo, algo que é normal, já que é uma modalidade onde os alunos têm maior gosto na sua prática e um maior domínio motor, revelando menos dificuldades na sua execução, facilitando a instrução e explicação do professor. Além disso, o acréscimo do tempo de transição na modalidade de Patinagem pode também ser explicado pelo facto de os alunos estarem de patins, levando a mais distrações entre eles. Se a isso juntarmos o facto de a Patinagem me ter obrigado a alterar mais vezes os exercícios, na montagem dos percursos, facilmente se conclui que seria preciso ocorrer algo estranho acontecer para os resultados serem outros (os meus colegas estagiários tiveram resultados semelhantes). Para concluir, referenciar que o tempo de prática da minha aula foi considerado pelo Professor Cooperante como muito aceitável, estando dentro da escala que ele considera ideal nos Jogos Desportivos Coletivos (acima de setenta e cinco por cento do tempo útil de aula), descendo ligeiramente nas Modalidades Individuais, mas sem me afastar muito dessa percentagem.

#### **4.1.3.2. Gestão do comportamento da turma**

Como referi anteriormente, não tive grandes problemas no que diz respeito ao comportamento da turma em aula, conseguindo controlar de forma satisfatória todos os confrontos que iam existindo, quer em termos disciplinares, quer em termos de participação na aula.

Na aula de apresentação defini um conjunto de regras, algo que o Professor Cooperante nos aconselhou a fazer desde logo. É também algo que estava habituado a fazer no treino e que considero fundamental na nossa prática profissional, pois o tempo que perdemos numa primeira aula a explicar aos alunos quais as dinâmicas a adotar e os comportamentos a não tolerar em aula, é tempo ganho mais à frente, quando essas situações surgirem. Estas regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes e pilar fundamental da segurança dos alunos, promotoras de maior atenção e participação dos mesmos e de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços (Rosado e Ferreira, 2011), ou seja, não serviram apenas para o estabelecimento de regras disciplinares, mas também para a ocupação dos diferentes espaços de aula.

Tendo bastante experiência na relação com crianças e jovens, gosto de me relacionar de forma positiva com eles, estando próximo deles, apesar de existir uma barreira que os separa de mim, pelo estatuto que a posição de professor traz. Esta relação positiva, que julgo ter construído com todos os alunos da turma, foi um aspeto fulcral na gestão do ambiente de aprendizagem. A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos (Rosado & Ferreira, 2011). Essa relação era tão positiva que, num momento de instrução (na grande maioria das situações), bastava-me parar de falar (quando sentia/ouvia alguém com conversas paralelas) para rapidamente o resto da turma mandar calar quem estivesse a falar. Esse foi um dos pontos mais fortes do meu ano de Estágio Profissional, a forma como consegui criar uma relação fortíssima com a turma residente, que culminou no

último dia de aulas com lágrimas de grande parte dos alunos. Os alunos reconheciam-me competência como professor, sentindo-se confortáveis para falar comigo de aspetos extra-aula e até extra-escola.

Nas raras ocasiões que os alunos tiveram um comportamento menos positivo fui extremamente rigoroso com eles. Por exemplo, na última semana do segundo período, numa altura em que apenas nos faltava realizar a avaliação de Ginástica e os senti bastante irrequietos logo ao início da aula, prometi-lhes que, caso tivessem um comportamento aceitável, na última aula do período faríamos uma série de torneios e de jogos, com caráter lúdico apenas (e que eles sempre gostam de fazer). Face ao acentuar de um comportamento negativo, fui chamando a atenção até sentir que eles haviam atingido um limite, mandando-os parar com a atividade paralela à Avaliação, ficando sentados a espera no banco. No final não disse nada, apenas me despedi deles, e na aula seguinte realizei uma sessão de Treino Funcional, fazendo com que, ao contrário do que é habitual, a última aula do período fosse extremamente exigente e dura em termos físicos.

Nunca tive necessidade de expulsar um aluno da aula, mandando apenas, ocasionalmente, um aluno sentar-se no banco, ou retirando-o do jogo final, como castigo. Tive também situações de confronto antes da aula, porém nada que não conseguisse resolver, com uma conversa entre os alunos envolvidos. Os níveis de empenhamento motor foram sempre elevados, mesmo entre os alunos com maiores dificuldades coordenativas. Tive sempre o cuidado de, na construção dos exercícios da aula, evitar conflitos, já que existem vários aspetos com impacto negativo que podem ser controlados pelo professor (Metzler, 2011). Por exemplo, preocupei-me sempre em escolher equipas equilibradas em todos os jogos e agrupar os grupos evitando juntar dois alunos mais faladores no mesmo, juntando normalmente um aluno mais empenhado (mesmo não sendo tão capaz em termos motores) com um aluno menos empenhado.

Também no que diz respeito a um registo de observação de comportamento dos alunos em aula, fizemos uma ficha, que determinava o número de alunos que, num dado momento da aula, estava a cumprir com aquilo que o professor havia proposto (Anexo 4). Novamente analisamos um Jogo

Desportivo Coletivo (Basquetebol) e uma modalidade individual (Patinagem). O Professor Cooperante definiu desde logo, uma percentagem acima de oitenta por cento de alunos com comportamento apropriado como muito positiva, dizendo que esses valores seriam próximos dos encontrados nas aulas de professores experientes. Alegro-me saber que consegui bater esse valor no Jogo Desportivo Coletivo, ficando muito perto dele na Patinagem, o que me deixou extremamente satisfeito com o trabalho da turma (que não sabia que estava a ser avaliada). Mais uma vez é considerado normal o valor ser mais baixo nos Jogos Desportivos Coletivos, uma vez que são modalidades mais motivantes para os alunos.

#### **4.1.3.3. Gestão do espaço da Aula**

A gestão do espaço da aula é também determinante para que a aula decorra sem problemas. A primeira tarefa do professor, nesse sentido, é garantir que o ambiente de aprendizagem seja seguro para os alunos (Rink, 2014).

As condições da escola de Leça do Balio permitiram que o *Roulement* de Professor fosse realizado de forma bastante tranquila, sendo habitual apenas estarem dois professores a dar aula ao mesmo tempo dentro do pavilhão (com um terceiro cá fora, se o tempo o permitisse). Eu dei sempre aula com um outro professor ao mesmo tempo, sabendo que, caso um de nós fosse para o exterior, o outro teria o espaço todo do pavilhão só para ele. Mais uma vez aqui as condições não correspondiam a realidade encontrada habitualmente na nossa profissão, onde os professores frequentemente se debatem com a falta de espaço. Também no que diz respeito aos materiais a escola dispunha de condições excelentes para a prática, não nos tendo faltado nada indispensável para a lecionação das aulas.

As regras abordadas na aula de apresentação também determinaram que seria proibido aos alunos entrar no espaço de aula sem o professor autorizar, para evitar acidentes dentro da sala de aula.

No que diz respeito a minha atuação na aula, procurei sempre organizar o espaço de aula antecipadamente, montando, sempre que possível, já todos os



exercícios da aula (os alunos mudavam de espaço), chegando com antecedência para o fazer. Os alunos ajudavam sempre que possível, indo buscar material antes e arrumando-o no final da aula.

#### **4.1.3.4. Motivar para aprender: a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem**

Acredito que um dos grandes problemas da Educação Física nos dias de hoje é a falta de motivação dos alunos para fazer a aula. Já há muito tempo se percebeu que o interesse, o entusiasmo e o empenho dos jovens na aula de Educação Física não são os maiores, ao contrário do que acontece, por exemplo, na atividade desportiva nos clubes (Marques, 2006), não sendo, certamente, o desporto a origem do problema.

A minha relação positiva com os alunos ajudou no que diz respeito ao empenho deles na aula, porém também procurei fazer com que os alunos realizassem atividades interessantes para eles, criando exercícios desafiadores e mais dinâmicos. Cada experiência da nossa vida é acompanhada por algum grau de emoção, por mais pequeno que seja (Damásio, 2003), tendo sido sempre muito importante para mim garantir a existência de emoções positivas nas aulas. A motivação ajuda a fixar a nossa atenção (Goleman, 2014), importa incorporá-la no processo de ensino-aprendizagem para facilitar a atuação do professor.

Acredito que a forma como o professor leciona a aula reflete-se no estado de espírito dos alunos. Procurei sempre estar sorridente na aula, ignorando o que se passava fora da mesma, respondeu aos alunos de forma alegre (zangada quando achava necessário, face a um comportamento menos positivo), mostrando paixão e dedicação na aula, puxando por eles e até por mim mesmo. Apesar de raramente o ter feito, joguei com eles num ou noutra aula, disse uma piada ou outra que ajudasse a melhorar o ambiente, procurando criar uma atmosfera positiva. Até porque, se a grande maioria dos alunos me havia dito que a disciplina favorita era Educação Física, tinha de manter esses números, tentando até subi-los ao longo do ano.

#### **4.1.3.5. A comunicação verbal e não-verbal durante o processo de ensino-aprendizagem: papel decisivo**

O papel exercido pela comunicação no processo de ensino-aprendizagem é, independentemente da forma em que esta é realizada, importantíssimo. A transmissão da informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem, podendo ser emitida em três momentos: antes, durante e após a prática (Rosado & Mesquita, 2011). É através da comunicação do professor que atua na aula, sendo a comunicação entendida como todos os comportamentos que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação aos praticantes (Mesquita & Graça, 2011), existindo formas de comunicação verbais e não-verbais, como a demonstração (Rink, 2014).

Mais uma vez a experiência do treino ajudou-me imenso no que a comunicação com os alunos diz respeito. Já sabia da importância deste aspeto, principalmente sabia o quão importante era comunicar não-verbalmente com os alunos, mesmo quando estamos apenas a ver a sua execução (eles sabem que estamos a ver com atenção, ou quando estamos apenas a ver para passar o tempo).

Este aspeto é particularmente decisivo para mim, devido a uma ligeira gaguez que acompanha o meu discurso (que é facilmente perceptível, por quem conversa comigo durante um (curto) período de tempo). Apesar de não existir grande solução para o assunto, acredito que a preparação atempada da aula me ajudou com isso, deixando-me mais relaxado e tranquilo de que o trabalho havia sido bem feito, diminuindo a intensidade do gaguejar. Felizmente nunca tive problemas derivados da gaguez, embora saiba que os alunos se aperceberam de alguns momentos onde esta se acentuou um pouquinho mais.

Existem algumas estratégias que o professor pode adotar que facilitem a sua ação. Deve ser breve (Rink, 2014), selecionar a informação fundamental e garantir que o aluno esteja atento (Rosado & Mesquita, 2011). Quando falava para toda a turma procurava garantir que todos os alunos estivessem de frente para mim, estando colocando no centro para que todos me pudessem ver.

Procurava sentá-los, para tornar a comunicação mais fácil, tentando ser o mais breve possível. Além disso tinha sempre o cuidado de ficar eu de frente para o sol, sempre que estava no exterior.

No que diz respeito à apresentação das tarefas motoras, o professor deve ser capaz de identificar objetivos a alcançar na tarefa, assim como os critérios de êxito, questionando os alunos sobre a sua compreensão (Rosado & Mesquita, 2011). Além da apresentação da tarefa, o professor pode utilizar a demonstração para a realizar, facilitando a compreensão e a assimilação da informação (Rosado & Mesquita, 2011). Esta ação é extremamente útil para os alunos, não só porque podem observar o comportamento a realizar, facilitando a sua compreensão, mas também porque através dos nossos neurónios espelho, a simples observação de uma ação leva a atividade em zonas relacionadas com a área motora (Damásio, 2010). Mas existem cuidados a ter, devendo a demonstração ser planeada, com o executante a ser um bom modelo (preferencialmente um aluno), podendo ser repetida e realizada nas condições reais de prática. Até pode ser realizada uma demonstração incorreta para os alunos poderem observar o que não devem fazer, devendo o professor ter cuidado para evitar a humilhação de um aluno (realiza ele, ou um bom aluno) e com as componentes críticas explicadas e salientadas (Rosado & Mesquita, 2011).

Procurei sempre ser breve na apresentação das tarefas, procurando adaptar a linguagem ao nível dos alunos, evitando a utilização de termos mais técnicos. Nos Jogos Desportivos Coletivos a instrução era mais fácil, mas senti necessidade de utilizar meios externos nas modalidades individuais. Utilizei vídeos na Patinagem, já que era a modalidade onde sentia mais dificuldades. Na Ginástica, construí *Skill Cards* com os aspetos mais relevantes dos elementos a realizar na aula, esperando que os alunos os vissem e reterem a informação. Porém cometi um erro na sua elaboração, tendo-os construído demasiado maçudos, com grande quantidade de informação. Apesar de os manter, adotei um novo sistema, com uma imagem do movimento e uma ou duas componentes críticas fundamentais, tendo em conta a aula em que estávamos (se numa fase inicial, intermédia ou final da aprendizagem do movimento). Este sistema já foi

mais útil aos alunos, que apenas se concentravam em pequenos aspectos essenciais. No que a demonstração diz respeito, utilizei-a sempre que, ou os alunos me diziam não ter percebido o exercício, ou sentia que era preciso algo mais para os ajudar. Mais uma vez foram nas modalidades individuais que a utilizei mais. Nos Jogos Desportivos Coletivos sempre que o fiz procurei usar alunos que dominassem o jogo, enquanto nas modalidades individuais fui quase sempre eu a fazê-lo, devido à maior dificuldade das tarefas (por exemplo, a roda na Ginástica ou o Salto em Altura no Atletismo). Apenas na Patinagem a demonstração ficou completamente a cargo dos alunos, já que dois deles já tinham praticado fora da escola. Para finalizar, importa falar da Natação, onde o contexto não me permitiu demonstrar, e a divisão dos alunos (divididos pelas pontas de duas pistas), me causaram muitos constrangimentos na a o, dificultada ainda pela presença de um grupo de hidroginástica durante a aula. Andei praticamente por toda a piscina, alterando exercícios de grupo para grupo, para evitar perdas de tempo durante a transi o da aula.

O *Feedback*   uma outra forma de comunica o, sendo a informa o que o aluno recebe acerca da sua performance, tendo um maior valor quanto mais depressa for fornecido após essa performance (Rink, 2014). O seu conteúdo pode ser classificado em duas categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado. A primeira remete para o processo, estando a informa o centrada na execu o dos movimentos, enquanto a segunda remete para a informa o relativa ao resultado pretendido, através da execu o técnica (Arnold citado por Mesquita & Graça, 2011). Apesar do aluno receber *Feedback* (intrínseco) do seu próprio movimento, o *Feedback* do professor (extrínseco) complementa essa informa o (Corrêa et al, 2006). O *Feedback* oferece referências aos alunos acerca de como executam os movimentos e dos processos a desenvolver para melhorar a performance, sendo que a sua pertinência varia em fun o dos momentos (Rosado & Mesquita, 2011), não devendo ser repetitivo, devendo deixar o aluno realizar uma autoanálise relativamente   sua performance, já que a informa o em excesso pode provocar dependência do praticante (Mesquita & Graça, 2011). O *Feedback* interrogativo   também uma excelente forma de motivar os alunos para a

necessidade de serem eles a tratar a informação que recebem das suas execuções, permitindo o desenvolvimento da sua capacidade de avaliação (Rosado & Mesquita, 2011).

A utilização do *Feedback* nas aulas foi sempre uma preocupação, porém nem sempre o consegui utilizar com a frequência ideal (foi um dos pontos menos positivos que o Professor Cooperante avaliou ao longo do meu Estágio Profissional). Apesar de preparar as aulas e os conteúdos, o facto de não dominar completamente todos eles restringiu bastante a minha ação. Além disso, tendo lecionado grande parte das aulas com os alunos em grupos diferentes, muitas vezes a minha maior preocupação era com o controlo dos grupos, certificando-me de que tudo corria da forma pretendida, limitando a minha ação pedagógica. Apenas no período final, nas Unidades de Futebol e Natação, me senti confortável durante a lecionação para utilizar com bastante frequência o *Feedback*. Existem dois fatores que ajudam a explica-lo, o maior domínio das duas matérias, e a experiência adquirida nos períodos anteriores.

Procurei utilizar sempre o *Feedback* interrogativo, sendo esse também o mais comum durante os meus treinos (mais uma passagem para a ação do professor das práticas utilizadas no treino). Não gosto muito de usar um *Feedback* assertivo, ou de corrigir a ação do aluno sem que este pense por si mesmo. Claro que por vezes tal é necessário, mas gosto de obrigar o aluno a pensar na sua ação. Até costumava brincar com eles, questionando-os acerca da sua ação, deixando-os na dúvida, quando toda ação tinha sido executada da forma correta. Essa avaliação feita pelo aluno exige maior paciência por parte do professor, porém o professor fica consciente de que existiu ali um momento de aprendizagem, de que o aluno entende o que está a fazer, algo que muitas vezes passa ao lado do professor, com o aluno a dizer que percebe e que sabe, mas na verdade está com dificuldades e precisa de maior apoio.

#### **4.1.3.6. Gestão dos conteúdos de Ensino**

A gestão dos conteúdos de ensino exige ao professor pesquisa e uma análise exaustiva da mesma, de forma a criar as melhores condições de prática

possível aos seus alunos. Não basta retirar exercícios de um qualquer livro, mas sim pensar nos mesmos, adaptando-os e modificando-os em função do seu próprio contexto. Um exercício pode ser excelente para uma turma e pouco produtivo para uma outra, no ensino de uma Habilidade Motora. Por se tratar de uma ação adquirida pela aprendizagem, implicando uma mudança interna do indivíduo, a Habilidade Motora é pessoal, sendo isso que a distingue da Técnica, que é uma informação impessoal e passível de transmissão a outros (Tani et al, 2006). Muitas vezes, observando o movimento de pessoas altamente habilidosas, tem-se a impressão de que a Habilidade envolve muita simplicidade e facilidade, pois evidencia harmonia e suavidade na execução, parecendo alcançar o objetivo sem necessidade de esforço. Porém, quando a atenção é direcionada para o processo pelo qual se chega ao movimento, percebe-se a real dimensão da sua dificuldade (Tani et al, 2006).

Na aquisição de Habilidades Motoras o professor tem de ter em atenção uma série de aspetos fundamentais. Numa primeira fase da aprendizagem, o aluno deve identificar o objetivo da Habilidade, de forma a desenvolver a melhor forma de o alcançar. Durante a execução vai recebendo informações sobre como o movimento está a ser executado, sendo que no final é capaz de avaliar se o movimento alcançou, ou não, o objetivo pretendido (Tani et al, 2006). O *Feedback* que o aluno vai recebendo é fundamental no processo, quer seja intrínseco ou extrínseco. Principalmente nas tentativas iniciais, o aluno muitas vezes não percebe o que está a fazer errado, sendo papel do professor ajudá-lo a perceber o que está a correr menos bem.

A Habilidade Motora pode ainda ser classificada como aberta ou fechada, dependendo das condições em que é realizada. As Habilidades abertas são reguladas por variáveis no ambiente (Futebol), enquanto nas fechadas, o ambiente mantém-se estável (Natação). Existem ainda Habilidades fechadas que podem ser praticadas em ambientes diferentes (Golf). O professor não deverá praticar Habilidades fechadas em ambientes variáveis, nem praticar Habilidades abertas em ambientes estáveis (Rink, 2014), devendo respeitar essas condições de prática para uma melhor aprendizagem do aluno.

Durante o ensino das Habilidades, o professor deve garantir condições favoráveis ao aluno. Este deve ter sucesso com o seu esforço, já que se o sucesso não requer qualquer esforço, ou o aluno se esforça ao máximo e não atinge sucesso, então a tarefa não está apropriada ao aluno. Além disso, os alunos apresentam-se mais motivados se a tarefa apresentada tiver dificuldade moderada e a conseguirem completar com algum esforço (Rink, 2003). A chave de uma aprendizagem de sucesso passa pela repetição da prática a um nível apropriado de desafio, com o professor a usar progressões durante as tarefas, garantindo que o aluno vá realizando tarefas menos complexas numa fase inicial, aumentando a complexidade e a dificuldades até o aluno consegue uma performance que represente os objetivos. Estas progressões devem ser utilizadas na aula, para uma melhor utilização do tempo, reduzindo a ansiedade e construindo a confiança do aluno (Siedentop & Tannehill, 2000). Para garantir essas condições, o professor deve criar práticas onde os estudantes estejam ligados, alcançando sucesso com o seu esforço, através de progressões que vão do simples ao complexo, com a existência de variedade de tarefas para a prática de uma habilidade, utilizando *Feedback* específico que forneça informação ao aluno e o mantenha focado (Rink, 2003).

No ensino de Jogos Desportivos Coletivos, existem ainda aspeto que o professor deve considerar. Sendo contextos de grande imprevisibilidade, aleatoriedade e sensíveis a qualquer acontecimento, o processo de ensino deve ser criado para que os alunos adquiram conhecimentos e competências específicas de modo a poderem decidir e atuar em diferentes contextos (Guilherme, 2015). A qualidade do conhecimento tático dos atletas para escolher “o que fazer”, une-se à habilidade, ao “como fazer”, isto é, à motricidade escolhida para concretizar a ação (Tavares et al, 2006). O jogo e a competição terão de ser a essência de uma aula de Jogos Desportivos Coletivos, já que são a alma das modalidades, e permitem a envolvimento emocional do aluno (Guilherme, 2015), aprender e praticar as competências enquanto pratica o jogo parece ser uma melhor forma de aprender do que a tradicional abordagem de aprendizagem das habilidades de forma isolada (Tavares & Casanova, 2014), algo que esteve em prática durante muitos anos na iniciação da aprendizagem

aos Jogos Desportivos, com o professor a tomar as Habilidades como produtos facilmente objetiváveis no jogo, criando testes de Habilidades como instrumentos mais seguros para averiguar a capacidade de jogo do aluno (Mesquita e Graça, 2006). Isto não significa que o desenvolvimento das Habilidades Técnicas não é importante (principalmente na fase de iniciação), até porque a realização superior das ações de jogo reclama um domínio das Habilidades técnicas que possam dar suporte à concretização da ação em jogo (Tavares & Casanova, 2014). Importa sim reforçar a ideia de que a aprendizagem não deve ser conduzida com observância a um padrão analítico. (Tavares et al, 2006).

A gestão dos conteúdos a ensinar aos alunos causou-me algumas dificuldades. Primeiro, na organização dos mesmos, de acordo com as aulas anteriores (e as para a frente), e depois na desconstrução desses conteúdos para facilitar a aprendizagem dos alunos. Aqui a aprendizagem do ano anterior, nas práticas de ensino, foi fundamental. Nas modalidades de Habilidades Fechadas, como a Nataação, a Ginástica, a Patinagem e o Salto em Altura, procurei sempre desconstruir a Habilidade, criando progressões que facilitassem a aprendizagem dos alunos, adaptando mesmo essas progressões a grupos de alunos com nível de desempenho semelhante (dentro do grupo). Essas progressões muitas vezes seguiam a lógica das atividades do ano anterior, onde tivemos essa prática acompanhada que nos dotou do conhecimento necessário para as realizar. Essa desconstrução das Habilidades facilitou a compreensão dos alunos, focando-se numa aspeto de cada vez, ligando-os depois mais à frente, em vez de pensar em toda a ação ao mesmo tempo. Isso permitiu-me também direcionar melhor o *Feedback*, já que não precisava de olhar para todo o movimento. Focava o ponto fundamental daquele exercício, centrando a minha atenção para esse aspeto. Se o aluno apenas repetisse a Habilidade completa, teria de observar mais do que um aspeto, tornando mais difícil a minha tarefa. Isto deu ainda mais confiança aos alunos, que tinham uma taxa de sucesso superior em todos os momentos, especialmente na fase inicial onde o insucesso os pode levar a rejeitar a ação.

No ensino dos Jogos Desportivos Coletivos procurei sempre utilizar formas de jogo em praticamente todos os momentos da aula. Aqui estava mais



à vontade, já que também no meu treino a base são as formas jogadas. Mesmo durante a exercitação da parte técnica procurei, sempre que possível, inclui-la no jogo, através de situações de um contra um, ou de meeninhos, onde existe um jogo de cooperação e oposição característicos dos Jogos Desportivos Coletivos. Por vezes senti necessidade de uma abordagem mais analítica, principalmente no ensino do lançamento ao cesto do Basquetebol, devido às dificuldades que os alunos estavam a ter na execução da ação. Desta forma tirei-lhes a pressão da competição, para que pudesse ter mais sucesso, passando-os depois novamente para situações de jogo.

#### **4.1.3.7. A utilização de diferentes Modelos de ensino**

Os modelos de ensino do jogo desempenham um papel crucial, oferecendo uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspetiva pedagógica de propósitos e processos de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2006). Não existe um único modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, sendo que a eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino (Mesquita & Graça, 2006).

Durante o Estágio Profissional, utilizei diferentes modelos de ensino, procurando adequá-los ao contexto da turma e da modalidade. A escolha do modelo foi feita independente do Professor Cooperante, que me deu liberdade para adequar o processo de acordo com o que eu achava mais indicado. A única exceção foi na Unidade de Basquetebol, onde o Modelo de Educação Desportiva foi aplicado por todos. Referir que nunca utilizei a estrutura completa dos modelos, adaptando em função do que achava necessário.

Utilizei o Modelo de Instrução Direta na lecionação de todas as modalidades individuais e na Unidade de Andebol. Este modelo centra no professor todas as tomadas de decisão no processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011), e a essência passa por dar o máximo de oportunidades de prática supervisionada aos alunos (Metzler, 2011). O professor

deve determinar o conteúdo e direcioná-lo numa série de tarefas de aprendizagem, que promovam o progresso dos alunos, através da forma mais eficiente e eficaz possível, gerindo o ambiente de aprendizagem de forma a fazer o melhor uso do tempo e recursos da aula, com a aprendizagem a ocorrer quando os alunos progredirem em pequenas tarefas que levam à aquisição de Habilidades cada vez mais complexas, devendo os alunos compreender a tarefa de aprendizagem e ter muitas oportunidades de resposta, juntamente com elevadas taxas de *Feedback* (Metzler, 2011).

A utilização do Modelo de Instrução Direta permitiu-me controlar melhor a aula em modalidades onde a ação do aluno era mais individual, permitindo que o aluno apenas se centrasse na sua ação. Além disso, sendo o Modelo de Instrução Direta mais útil quando os alunos têm um baixo nível de desempenho (Mesquita & Graça, 2011), foi importante para dar resposta a todos os problemas que os alunos evidenciavam nas aulas. O seu conhecimento das modalidades abordadas era tão baixo (na grande maioria dos alunos), que o processo tinha de ser todo controlado por mim, já que eles não conseguiam desconstruir sozinhos a modalidade, ignorando os principais conceitos chave (como as componentes críticas das Habilidades Motoras, ou até as regras mais simples). No Andebol utilizei o Modelo de Instrução Direta, pois queria lecionar os Jogos Desportivos Coletivos através de três diferentes modelos, debatendo depois sobre os resultados de cada um.

Tal como referido, no segundo período abordei o Modelo de Educação Desportiva na Unidade de Basquetebol. Foi designado pelo Professor Cooperante que as aulas de cem minutos do segundo período passassem a ser utilizadas para a leção do Basquetebol, criando equipas que se deveriam manter fixas, já que seriam estas as equipas do torneio interturmas de final de período. O Modelo de Educação Desportiva foi concebido por Siedentop (Graça & Mesquita, 2013), apresentando uma forma de educação lúdica, procurando recriar um contexto desportivo autêntico, com um registo de resultados e atribuições de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo. Procura eliminar algumas características associadas ao desporto estruturado, com a inclusão de todos os alunos na aula (Metzler, 2011), valorizando ao

mesmo tempo a competição, fundado numa ética de respeito pelo jogo que favoreça a participação e equilibre as oportunidades de aprender e de jogo de todos os participantes (Graça & Mesquita, 2013). Promove grande autonomia aos alunos, tendo como características a criação de uma época desportiva (que substitui a Unidade Didática), a afiliação dos alunos em equipa, um quadro competitivo, registos estatísticos, festividade durante a competição e um evento culminante de toda a atividade. Para tal importa que os alunos assumam os diferentes papéis que lhes são pedidos no contexto da prática, a utilização de jogos condicionados e modificados adequados ao nível dos alunos, no sentido de tornar o aluno desportivamente competente, com uma redução dos fatores de exclusão e uma consecução de uma avaliação autêntica, que reporta essencialmente à capacidade de jogar do aluno (Mesquita & Graça, 2006).

A primeira tarefa, desempenhada na primeira aula, e que durou quase toda a primeira metade da aula dupla foi explicar aos alunos em que consistia o Modelo de Educação Desportiva, expondo as suas características e regras de funcionamento da aula durante a sua aplicação. A primeira parte da aula seria sempre passada em equipa, treinando para a segunda metade, onde entrava em cena a competição propriamente dita. Isto exigiu que recolhesse textos sobre a matéria, adaptando-os aos alunos, para que eles percebessem o que era pretendido, e compreendessem o funcionamento das aulas. Além disso expliquei as regras do jogo, onde a vitória, empate e derrota valiam pontos, mas também a participação de todos os jogadores da equipa e a utilização correta do equipamento contabilizavam pontos. O equipamento seria responsabilidade deles, devendo trazer pelo menos uma *tshirt* da cor do equipamento da equipa. No momento de divisão das equipas (criei cinco equipas), assumi o controlo, por sentir que se os deixasse escolher a eles, correria o risco de ter equipas desequilibradas (houve reclamações entre os alunos, mas pelo menos fiquei com a consciência de que tudo estava minimamente equilibrado). Escolhi os capitães usados dois parâmetros: capacidade de jogo (avaliada através do período anterior) e nível de empenho na aula. Não escolhi apenas os melhores alunos, escolhi aqueles mais dedicados e que pudessem investir mais nas aulas (um deles era uma rapariga e outro tinha algum excesso de peso). Após escolher

as equipas, defini diferentes papéis para eles: treinador/capitão, que reportava ao professor e tinha a responsabilidade de organizar a equipa nos jogos e nos treinos, ouvindo a explicação do exercício do professor e passando essa informação aos colegas, árbitro, apitando jogos de outras equipas e mesa, responsável por registar todas as ocorrências do jogo na ficha construída para o efeito. Quando um aluno não trazia equipamento cumpria o papel de jornalista, andando pelo pavilhão a fazer perguntas aos colegas e escrevendo uma notícia sobre o dia de competição. Depois de tudo isso, realizamos um mini campeonato três contra três, onde todos jogaram contra todos.

Fiquei agradavelmente surpreendido quando, na semana seguinte, todas as equipas tinham equipamento, e alguns até havia criado emblemas e símbolos. Além disso, os capitães conseguiram alcançar bastante sucesso em passar informações às suas equipas, conseguindo autonomia para gerir o treino, fazendo com que eu pudesse andar livremente entre as equipas a corrigir determinados aspetos que considerava importantes, em vez de ter de explicar a todos os alunos o objetivo da tarefa, perdendo mais tempo. As aulas decorreram de forma bastante satisfatória, com os alunos a empenharem-se ao máximo na competição, empenho levado a extremos nalguns casos, com as habituais queixas, mas que rapidamente eram sanadas. Além do campeonato, e devido ao número de equipas e de semanas da época desportiva, criei uma competição de lançamento ao cesto que atribuía também pontos para a classificação final. A aplicação do Modelo de Educação Desportiva foi extremamente positiva, tendo os alunos aderido em massa ao interturmas (todas as equipas da minha turma estiveram presentes), que era o grande objetivo da utilização do Modelo (o Professor Cooperante disse terem sido raros os torneios em que a grande maioria dos alunos participava).

Na lecionação da Unidade Didática de Futebol, optei pela utilização do Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão, criado por Thorpe e Bunker, adaptado mais tarde por Almond, e cuja primeira preocupação passa por evitar a alienação do jogo, colocando-o acima da questão técnica (Graça & Mesquita, 2013). É baseado numa sequência de desenvolvimento do jogo apropriado e de atividades de aprendizagem próximas do jogo que foquem

problemas táticos para os estudantes resolverem (Metzler, 2011). Coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, aderindo ao estilo de descoberta guiada, com o aluno a ser exposto a uma situação-problema, sendo incitado a procurar resoluções dentro das várias possibilidades de ação que o jogo lhe oferece (Mesquita & Graça, 2006). Percorre seis fases: forma de jogo adequada aos praticantes, promoção da apreciação do jogo por parte dos praticantes, consciência tática dos praticantes, contextualização da tomada de decisão tática, aperfeiçoamento das Habilidades de jogo e a integração de todos os aspetos anteriores em jogo. (Graça & Mesquita, 2013). Para que isso possa ser possível, o professor deve ser capaz de identificar os maiores problemas táticos do jogo, organizando as tarefas em função dessas problemas, utilizando formas de jogo modificadas e apropriadas ao desenvolvimento dos alunos (Metzler, 2011).

O Modelo do Ensino dos Jogos para a sua Compreensão é muito próximo da minha postura em treino, pelo que pareceu a melhor opção para a leção do Futebol, bastando-me adaptar-me ao nível dos alunos. Preconizei a forma de jogo cinco contra cinco como a ideal para os alunos (até pelas características da escola, que tinha campo já criados para essa forma de jogo), trabalhando sempre de acordo com um problema que o jogo criava. Utilizei muito o questionamento, para que o aluno pudesse pensar e procurar descobrir a resposta sozinho, evitando dar previamente a resposta, mas fornecendo pequenas pistas que o pudessem aproximar dela. Exige bastante paciência e sensibilidade da parte do professor, pois esse questionamento deve ser realizado com o aluno (e o jogo) parado, não podendo demorar mais do que alguns segundos, sob risco de termos todos os alunos a observar e colocar o aluno no centro da aula, tornando-o mais vulnerável perante os outros (ninguém gosta de ser interrogado com toda a turma a assistir).

O objetivo de realizar a leção dos três Jogos Desportivos Coletivos utilizando três diferentes modelos passava por realizar uma avaliação final, obtendo sensações e refletindo sobre qual dos três seria, na minha opinião, o melhor. Apesar de todos terem vantagens, o Modelo do Ensino dos Jogos para a sua Compreensão é o que mais me agrada, por obrigar o aluno a pensar na

sua ação enquanto joga, algo que é fundamental para mim. O Modelo de Educação Desportiva tem vantagens e envolve mais os alunos, mas talvez seja mais indicado a um nível de ensino mais elevado, com alunos mais experientes e numa fase em que já ganharam bastante experiência na prática desportiva.

#### **4.1.3.8. A contribuição da observação para a evolução profissional do professor**

Apesar de não se reportar à minha ação durante as aulas, considero importante falar acerca da observação das aulas dos meus Colegas Estagiários e do Professor Cooperante.

Tanto eu como os meus colegas estagiários estivemos sempre presentes na escola. Todos os dias, observamos sempre as aulas de uns e de outros e até algumas do Professor Cooperante, batendo claramente o tempo mínimo obrigatório do horário para estar na escola e ultrapassando, e muito, o número mínimo de horas a observar (quer na aula de Estudante Estagiário, como na aula de Professor Cooperante). É na escola que se aprende a profissão, registando e refletindo sobre as práticas (Queirós, 2014a), tendo sempre achado fundamental observar as aulas dos meus colegas, vendo os erros por eles cometidos antes de eu próprio os cometer, e as estratégias positivas que me podiam ajudar na lecionação, discutindo depois, em Núcleo de Estágio Profissional, fundamentando todas as opiniões e tendo o Professor Cooperante como moderador da discussão. A observação das aulas do Professor Cooperante serviu quase como um guião, com estratégias utilizadas pelo professor para que a aula pudesse decorrer naturalmente, evitando conflitos e problemas. É também importante referir que o próprio Professor Cooperante foi tirando sempre algo das nossas aulas, aprendendo mesmo quando era ele quem tinha a função de orientar, o que diz muito da sua postura e da constante necessidade do professor de Educação Física renovar a sua prática, atualizando-se diariamente.

Esta prática diária fez com que todos os dias surgisse algum momento merecedor de reflexão. Confesso que na parte final já estava um pouco saturado

da observação de aulas (até porque os erros e problemas eram manifestamente menores), mas manteve essa rotina, por toda a experiência que essa observação nos dá, tornando-nos melhores professores, mais capaz e eficazes na nossa prática profissional.

#### **4.1.4. Avaliação**

A Avaliação é um processo de tomada de decisão que estabelece um julgamento sobre a qualidade de algo (Pitanga, 2005). Em Portugal, no processo de ensino-aprendizagem, o sistema de avaliação baseia-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo como principais objetivos a promoção de igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso dos alunos e a continuidade, positividade, correção, compreensão e promoção de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares, devendo ser entendida como meio de promoção e desenvolvimento social (Rosado et al, 2002b). Haydt afirma que tal pressupõe um processo contínuo e sistemático, que tem como corolário a obtenção dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem (citado por Gonçalves et al, 2010).

No processo educativo, a avaliação precisa de ser realizada de forma estruturada, consciente e fundamentada, onde quem avalia tem de dar a conhecer ao objetivo da avaliação a forma como vai ser avaliado, indicando-lhe depois o seu lugar face ao que foi estabelecido, aos objetivos e as metas (Gonçalves et al, 2010). Todos os processos de avaliação devem estar disponíveis para todos os alunos, já que estes se devem constituir como elemento fundamental na orientação dos alunos. A avaliação permite identificar problemas de uma forma mais concreta, facilitando a sua resolução, tendo em conta que o produto final é o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves et al, 2010).

A avaliação é traduzida, na sua forma mais palpável, por uma nota, que reporta a performance do aluno (Siedentop & Tannehill, 2000). Essa nota serve diferentes propósitos, não apenas para os alunos, mas também para os seus pais (informação do progresso dos filhos), professores (informa do progresso do

aluno) e à administração da escola (sucesso ou insucesso de um aluno), sendo para isso fundamental que os alunos sejam avaliados de acordo com critérios condizentes ao objetivo do programa (Rink, 2014). Existe, porém, o risco de os alunos apenas se focarem nas notas, tornando-se estas o seu único objetivo (Barrow et al, 1989).

Em Educação Física, continuam a ser escassas as orientações que sistematizem a intervenção do professor na avaliação, existindo uma grande variabilidade (excessiva) de práticas. É um modelo extremamente exigente, existindo regularmente um caráter subjetivo (Rosado et al, 2002b). O professor pode utilizar a avaliação para diferentes razões: descrever a quantidade de aprendizagem que teve lugar num determinada espaço de tempo e usa-la para planejar futuras lições, avaliar a qualidade da aprendizagem e tomar decisões para melhorar a instrução quando não está satisfeito com um ou mais critérios (Metzler, 2011).

Durante o meu Estágio Profissional, a Avaliação foi sempre uma luta, precisamente por causa do carácter subjetivo que ela transporta. Depois deste ano, percebo perfeitamente porque ainda existem professor a usar a avaliar com base apenas em Habilidades Motoras dos alunos, ignorando o contexto do jogo. É extremamente mais fácil! Basta observar individualmente o aluno. Nos Jogos Desportivos Coletivos senti uma enorme dificuldade em avaliar os alunos. Mesmo no Futebol! Entram demasiadas variáveis, o adversário, os colegas, tudo conta. Nos desportos individuais, com Habilidades mais fechadas, não tive grandes dificuldades na avaliação, tendo o cuidado de definir claramente os critérios e o instrumento a utilizar (o que também tem o que se lhe diga). Então fazendo essa avaliação um a um, ela pode não ser exata, mas fica mais facilitada para o professor. Mas isto acontece apenas se só considerarmos a avaliação realizada pelo aluno no final da Unidade. O aluno ter um problema que o impeça de realizar a avaliação, ou de a realizar mantendo um rendimento idêntico ao demonstrado nas aulas. Deve o professor ignorar isso? E que parâmetros deve considerar fora da avaliação das Habilidades Motoras do aluno? Esta questão de o que avaliar, como o fazer e quando, levam para uma problemática que deve



ser inserida no contexto escolar, sendo aí pensada pelo professor (Gonçalves et al, 2010).

Esta problemática levou-me desde cedo a pensar na Avaliação como a “pedra no sapato” do meu Estágio Profissional. Daí ter escolhido a Avaliação como tema para o meu projeto de investigação, precisamente para tentar perceber um pouco mais da forma como outros professores a realizam, e as suas diferentes formas. Embora não fosse natural, este processo levou-me a realizar pesquisa sobre o tema, a discuti-lo com outras pessoas e a evoluir nesse aspeto, ganhando ferramentas que me permitiram ir ganhando confiança, embora a dificuldade em transformar a avaliação num valor quantitativo existisse sempre.

#### **4.1.4.1. Porquê avaliar e como o fazer?**

Ainda antes da lecionação da Unidade Didática, o professor precisa de decidir como deverá estruturar o processo de Avaliação dos alunos, definindo, de forma clara, quais os parâmetros a avaliar, e como realizar essa avaliação. Sendo o professor o instrumento de recolha dos dados (Rosado et al, 2002a) deve ser ele a gerir todo o processo, de forma a estar mais a vontade durante o mesmo, com maior sensibilidade para a observação. Todo o processo de avaliação deve ser realizado de acordo com o contexto em que se aplica, estando relacionada com a recolha de informação desse contexto, a interpretação dessa mesma informação e pela tomada de decisão do professor (Gonçalves et al, 2010). O professor deve decidir o que observar, escolher a ferramenta a utilizar, o processo de recolha de informação, analisando e interpretando o significado da informação recolhida (Rink, 2014). A escolha do instrumento de avaliação é imperativa, adaptando o instrumento às diversas formas de avaliação (Rosado et al, 2002a) e ao próprio professor, que deve ser capaz de se adaptar e de se atualizar constantemente, evoluindo ao longo do tempo (Gonçalves et al, 2010).

Os instrumentos de medida podem ser de dois tipos: criteriosais ou normativos. A avaliação criterial é feita por referência a um ou mais critérios, sendo realizando em função das ações de cada aluno, considerado

individualmente (Gonçalves et al, 2010), com os resultados a oferecerem uma percentagem para a quantidade de critérios que o aluno preenche, determinados pelo professor e reflete o seu julgamento sobre a qualidade de cada resultado (Metzler, 2011). A avaliação Normativa é o padrão de referência a norma, com os resultados do aluno a serem comparados com as dos restantes colegas, organizando-os hierarquicamente, classificando os alunos apenas em relação a uns e outros, não face a critérios preestabelecidos (Gonçalves et al, 2010). A norma também pode ser estabelecida face a grandes resultados em testes *standard*, para que o aluno possa comparar os seus resultados com os de alunos da mesma idade e género (Metzler, 2011). Poderá existir ainda uma Avaliação Mista, que reúna as duas numa só (Gonçalves et al, 2010).

Todo o processo de Avaliação durante o Estágio Profissional levou-me a uma reflexão contínua, procura ser o mais justo possível com os alunos. Foi algo que sempre me preocupou sempre, principalmente nos Jogos Desportivos Coletivos onde a Avaliação é mais subjetiva.

Importa abordar como construi todo o processo, indo do geral para o particular. A avaliação periódica englobou todas as Unidades Didáticas lecionadas, atribuindo uma valor diferente a cada uma delas, em função do tempo gasto. A avaliação das Habilidades Motoras correspondia a cinquenta e cinco por cento do total da Unidade Didática. O comportamento do aluno correspondia a quinze por cento, o mesmo valor da Avaliação da Condição Física e do Teste escrito. A avaliação do primeiro período valia cinquenta por cento do segundo, e a avaliação total do segundo período valia também cinquenta por cento da avaliação do terceiro.

Começando pelo teste escrito, o Professor Cooperante disse-nos que o deveríamos fazer, por ser uma obrigação em algumas escolas e podermos ter necessidade de o fazer no futuro. Pessoalmente não concordo com a realização do teste escrito como avaliação das capacidades cognitivas dos alunos, julgando que estas devem ser avaliadas no contexto de prática desportiva. O teste incluía matéria de todas as modalidades abordadas no período, sendo constituído por perguntas de verdadeiro e falso, escolha múltipla, preenchimento de espaços e legenda de figuras. De modo a preparar os alunos para o teste, criávamos, em

contexto de Núcleo de Estágio Profissional, um documento de revisão, com os aspectos mais importantes para o teste. Porém a grande maioria dos alunos pouco ligava ao documento, o que fez com que as notas não fossem muito elevadas (no entanto, só um dos meus alunos teve negativa num dos testes).

A avaliação do comportamento dos alunos incluía parâmetros como o empenho, cooperação entre alunos, disciplina, faltas de atraso, etc. Todos os dias, após a aula, elaborava uma lista atribuindo pontuações positivas, negativas ou neutras aos alunos na aula, apenas no que ao seu comportamento dizia respeito. Apenas me obriga a uma reflexão após a aula (cheguei a fazê-lo ainda no pavilhão), sendo mais justa do que uma avaliação numérica do número de faltas ou da percepção do comportamento do aluno, que poderia ser influenciada pelo modo como este se comportava no final do período.

A avaliação da Condição Física era realizada com base na avaliação realizada no início do ano, logo na primeira aula, que serviu de diagnóstico. Criei uma tabela correspondente à minha turma, realizando uma avaliação normativa do aluno. No final de cada período, e em função das modalidades abordadas, os alunos realizavam novamente dois dos seis testes efetuados no início do ano, recebendo a nota em função do resultado. Esta avaliação foi a que menos me agradou, porque era extremamente difícil de objetivar. E se o aluno esteve mal na primeira avaliação de propósito? E se as modalidades não lhe permitiram melhorias no teste a realizar? E se o nível da turma fosse muito alto/baixo e isso influenciasse todos os resultados, levando a que todas as avaliações fossem injustas? Ainda assim, preferi fazer a tabela com base na minha turma para tentar tornar a avaliação mais justa, do que seria se tivesse comparando os meus alunos com uma lista tirada de um livro, por exemplo. Ainda assim, tal como na realização do teste, esta avaliação não me agradou, por a achar descontextualizada das nossas aulas.

A avaliação das Unidades Didáticas foi o ponto que mais preocupação me causou ao longo do ano. Ao contrário da avaliação da Condição Física, procurei realizar sempre uma avaliação criterial dos alunos, embora em alguns casos tenha usado uma avaliação mista, como no Salto em altura (contava os critérios e a altura do salto), Atletismo (critérios e tempo) e na Natação (critérios e tempo).

Utilizei em todas elas as diferentes formas de Avaliação, avaliação Diagnóstica, Continua, Formativa e Sumativa. Nos seguintes capítulos abordarei como as tratava e analisava.

#### **4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica**

A Avaliação Diagnóstica consiste em recolher informações sobre o nível inicial dos alunos para que o professor possa estabelecer prioridades e ajustar a sua atividade no sentido do desenvolvimento dos alunos (Gonçalves et al, 2010). É através da Avaliação Diagnóstica que o professor averigua se os alunos possuem conhecimentos e aptidões suficientes para iniciarem novas aprendizagens, verificando se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar e se os alunos já têm conhecimento da matéria que o professor vai ensinar (Rosado et al, 2002b).

Conduzi todas as Avaliações Diagnósticas realizada da mesma forma. Elaborei uma *checklist*, uma lista de características que determinada quais deles era o aluno capaz de cumprir (Siedentop & Tannehill, 2000). Era uma lista extremamente simples, apenas com o propósito de estabelecer uma base de iniciação para cada aluno, conhecendo desde logo o nível do aluno face ao nível da turma (Anexo 5). Os conteúdos escolhidos eram do nível inicial da Unidade, permitindo-me conhecer se os alunos estavam preparados para ela, podendo altera-la em função destes resultados, quer diminuindo ou aumentando o grau de dificuldades dos conteúdos a abordar ao longo da Unidade.

A informação foi útil também para definir grupos dentro da turma, agrupando-os em função do nível dos alunos, colocando os alunos com menos capacidade a praticar juntos, ou misturando os alunos em equipas, criando equipas equilibradas e justas.

#### **4.1.4.3. Avaliação Contínua e Avaliação Formativa**

Durante toda a Unidade a atividade dos alunos deve ser alvo de Avaliação. A Avaliação Contínua ocorre automaticamente durante cada aula,

providenciando ao professor informação que pode ser usar para tomar decisões acerca da progressão do aluno (Metzler, 2011). Funciona como um acompanhamento regular de todo o processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves et al, 2010).

Além da Avaliação Contínua, existe uma outra Avaliação que ocorre durante a unidade, a Formativa. Serve de regulação do processo de ensino-aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades na aprendizagem do aluno, permitindo ao professor ajudar o aluno, interpretando os seus desempenhos e fazendo-o perceber o que está a fazer de bem e menos bem (Gonçalves et al, 2010). Fornece *Feedback* ao professor acerca do progresso dos alunos até aos objetivos de aprendizagem, permitindo-lhe conhecer os alunos com maiores dificuldades e ajuda-los a ultrapassá-las (Siedentop & Tannehill, 2000).

Optei por falar de ambas as avaliações no mesmo espaço, por considerar que, apesar das diferenças, ambas são realizadas no mesmo espaço de tempo, durante a aula e ao longo de toda a Unidade.

A Avaliação Contínua ajudou-me mais do que estaria a espera. Permitiu-me, ainda antes da avaliação final do aluno, conhecer o seu nível de desempenho, fazendo com que já tivesse praticamente consciente de que nota o aluno mereceria no momento final de avaliação. Isto foi útil principalmente para evitar injustiças para com algum aluno que tivesse uma prestação menos boa na avaliação final. Além disso permitiu-me facilmente dar uma nota a alunos que faltaram ao dia da Avaliação Final

A Avaliação Formativa foi mais utilizada para conhecer o nível atual do aluno e falar com ele acerca do mesmo, conversando acerca dos pontos a melhorar. Esse *Feedback* foi útil para dar a conhecer aos alunos onde eles precisavam de melhorar para atingir os objetivos pretendidos no final da Unidade, permitindo-lhes concentrar nesses aspetos de forma mais clara, até porque senti que os alunos não eram capazes de identificar onde estavam com maiores dificuldades. Eles sabiam que estavam com um nível de desempenho baixo, mas não percebiam o que estaria a falhar. Claro que à medida que o nível do aluno subia, mais facilmente este era capaz de identificar o erro e tentar

alterar esse erro por si mesmo, quase sem precisar de ajuda do professor. A Avaliação Formativa foi extremamente útil para os alunos com maiores dificuldades, permitindo-me ajuda-los a dar um passo em frente na sua aprendizagem.

#### **4.1.4.4. Avaliação Sumativa**

A Avaliação Sumativa é conduzida no final da Unidade, permitindo ao professor determinar quanta aprendizagem ocorreu durante toda a Unidade, gerando normalmente grandes quantidades de informação e requerendo mais tempo de preparação, tanto do aluno, como do professor (Metzler, 2011). Compara resultados globais, permitindo ver a progressão do aluno face a um conjunto de objetivos previamente definidos (Gonçalves et al, 2010), tendo como objetivo determinar o sucesso do aluno, normalmente através de uma nota (Siedentop & Tannehill, 2000).

No final de cada Unidade, dediquei sempre um dia à Avaliação Sumativa, avisando com bastante antecedência os alunos (normalmente duas semanas antes) para que eles estivessem preparados. Esta avaliação foi sempre realizada ou na forma de jogo escolhida como ideal para os alunos, ou em esquema. Escolhi uma escala de apreciação para a avaliação (Anexo 6), uma escala que indicava o grau de qualidade de cada critério, indicando se ele ocorre, e a qualidade em que este ocorre (Siedentop & Tannehill, 2000). Demora mais tempo do que a *checklist*, devido à necessidade do professor ter de refletir sobre a ação do aluno, qualificando-o em termo qualitativos. Nunca escolhi muitos conteúdos, para não me perder nessa avaliação, conseguindo avaliar todos os alunos nesses conteúdos. Mais uma vez as práticas de ensino do ano anterior foram úteis, já que cometi erros durante a avaliação nesses momentos, querendo avaliar tudo, escolhendo demasiados conteúdos e perdendo-me durante a avaliação. Mesmo um número reduzido de conteúdos foi algo extremamente complicado de analisar. Numa aula com quarenta minutos de tempo útil avaliar vinte alunos representa dois minutos de avaliação para cada aluno, isto se todo o tempo da aula fosse reservada para a avaliação.

Toda a avaliação final foi suportada pela Avaliação Contínua, que me permitiu perder menos tempo com cada aluno, dedicando mais tempo aos alunos onde tinha maiores dificuldades de quantificação.

A Avaliação Sumativa foi sempre um momento difícil de gerir durante o ano. Tal como já referi, o facto de querer ser justo com os alunos levava a que me sentisse mais pressionado neste momento. Além disso, senti sempre que a estratégia utilizada, especialmente durante os Jogos Desportivos Coletivos, não era a melhor, e que a subjetividade esteve sempre presente durante as Avaliações. Mesmo tendo realizado pesquisa, e com o Projeto de Investigação, não retirei muitas conclusões, embora tenha ficado mais perto do que pretendo e me sinto, até por toda a experiência acumulada ao longo do ano, muito mais apto para avaliar.

#### **4.1.4.5. A necessidade da valorização da Autoavaliação**

A Autoavaliação é realizada pelos alunos, permitindo-lhes treinar a sua avaliação (Siedentop & Tannehill, 2000). Permite-lhes identificar erros cometidos e os sucessos conseguidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

No final de cada período os alunos realizavam a sua própria autoavaliação, um processo que considero extremamente importante e que permite ao aluno conversar com o professor acerca das suas aprendizagens ao longo do período, dando o seu ponto de vista sobre o tema. Talvez esta avaliação tivesse sido mais adequada se fosse realizada no final de cada Unidade, com os eventos mais recentes na cabeça, porém o tempo não o permitia

Apesar dos aspetos positivos da Autoavaliação, os alunos não pareciam dar-lhe grande importância, limitando-se, na sua grande maioria, a dizer uma nota, não argumentando essa nota ou respondendo de forma rápida as perguntas que ia colocando, não me permitindo recolher mais informações sobre o que estes sentiam sobre a nota. Esse treino da avaliação seria importante para eles, pois todas as suas ações podem ser avaliadas e refletidas, fazendo essa reflexão parte da sua evolução pessoal.

## **4.2. Área 2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

O Estágio Profissional, além da oportunidade que nos oferece de usufruir de uma experiência de lecionação num contexto real de ensino-aprendizagem, permite-nos participar ainda em atividades não letivas, que visam a integração do Estudante Estagiário na comunidade escolar e que contribuam para um aumento do conhecimento das condições da relação educativa (Matos, 2014). Ser professor é algo mais do que a lecionação, é também compreender os sentidos da instituição escolar, e o Estagiário Profissional permite um contacto com todos os contornos da profissão (Queirós, 2014a).

Este capítulo englobará todas essas experiências extra letivas, seja na relação com os alunos, direção de turma e até outros elementos do meio escolar.

### **4.2.1. Atividades com os alunos**

O Departamento de Educação Física do agrupamento definiu um programa, contendo uma série de atividades extra curriculares, tendo sido definido desde cedo que seria o nosso Núcleo de Estágio Profissional a ficar responsável pelas atividades que tivessem lugar na nossa escola. O grande objetivo passava por garantir participação desportiva aos alunos na escola, oferecendo-lhes condições para alcançarem sucesso nessas competições, para que a prática desportiva pudesse ter neles algum significado, levando-os a praticar/manter uma prática regular no futuro. Embora não tenhamos estado diretamente ligados ao Desporto Escolar, a participação em inúmeras atividades desportivas, uma delas muito particular, e cuja estrutura foi bastante próxima da de uma atividade de Desporto Escolar, deram-nos uma boa base de experiência.

Além disso, tivemos o prazer de participar numa visita de estudo com os alunos das nossas turmas, tendo sido uma experiência extremamente enriquecedora, já que é uma dinâmica que certamente fará parte do nosso futuro como professores.



#### **4.2.1.1. Corta-mato**

No dia dezassete de Dezembro, último dia de aulas do primeiro período, realizamos o corta-mato escolar. Foi uma atividade cuja organização decorreu ao longo de um mês, devido ao elevado número de alunos que iria participar (praticamente toda a escola, e ainda as turmas do quarto ano da Escola Básica do Araújo).

Tendo trabalhado com bastante antecedência, dividindo tarefas e responsabilidades, foi sem surpresa verificar que no dia da prova tudo estava pronto. Mas tal não foi fácil! Além de cartazes e inscrições, precisávamos de demarcar um percurso. Originalmente queríamos levar os alunos para fora da escola, com um percurso mais apelativo, porém a impossibilidade de termos polícias a ajudar fechando os acessos às ruas, tornou isso impossível, pelo que os alunos apenas correram no quarteirão da escola. Foi preciso arranjar comida e bebida, escrever cartas a bombeiros para prestar auxílio, comprar fita para delimitar o percurso, arranjar voluntários, enfim, um grande número de tarefas necessárias para que no dia da prova tudo decorresse normalmente. Tendo participado em inúmeros corta-matos escolares, nunca sonharia com a quantidade de trabalho necessário para que tudo corra sem problemas.

No dia da prova, além dos quatro elementos do nosso Núcleo de Estágio Profissional, tivemos mais dois professores a ajudar e ainda três funcionários da escola. A minha tarefa era organizar o grupo de voluntários, que tinham a responsabilidade de garantir que todos os alunos cumpriam o percurso, e registar as chegadas, apontado, por ordem, o número dos alunos que iam chegando. Esta segunda tarefa foi bastante complicada. Primeiro, porque havia alturas em que chegavam dezenas de alunos praticamente ao mesmo tempo. Depois, porque os alunos chegavam cansados e com fome e/ou sede, ficando impacientes na fila.

O corta-mato acabou por ser um sucesso, tendo tido enorme adesão por parte dos alunos, que adoraram a experiência. No que a minha turma diz respeito, fiquei extremamente satisfeito por ter tido duas alunas nos dois primeiros lugares do seu escalão, sendo a vencedora uma surpresa completa, já

que não era uma aluna com um bom desempenho, nem praticava qualquer desporto fora da escola.

Ora, depois do corta-mato escolar, interessa falar do corta-mato distrital. Os seis melhores classificados de cada escalão apuravam para o corta-mato distrital, que teve lugar na freguesia de Laúndos, Povia de Varzim, no dia vinte e dois de Janeiro. Sabíamos que seria difícil garantir que todos os alunos fossem participar, porém esperávamos mais do que os vinte seis (em quarenta e cinco apurados) que se deslocaram para representar a escola. Esta representação é algo importante e deveria motivar os alunos, levando-os a sentir a sua escola como sua e a ter a oportunidade de a representar, orgulhando-se dessa representação.

A organização do deslocamento foi bastante mais simples, tendo ficado o Professor responsável pelo Desporto Escolar do Agrupamento encarregue de tratar da viagem. Fomos juntamente com os alunos da Escola Básica do Padrão da Légua, sede do agrupamento. Tivemos de pedir autorização aos pais para que os alunos pudessem participar, já que envolveria a saída da escola, e faltar a uma manhã de aulas.

No dia da prova, estávamos bastante mais relaxados do que no dia do corta-mato escolar. Pouco havia para fazer, além de controlar os alunos, o que ficou mais fácil depois de definirmos um ponto de encontro. Além disso iríamos reencontrar colegas da Faculdade, a cumprir o mesmo papel que nós. Para mim foi ainda bastante positivo por ter encontrado inúmeros atletas que treinava ou já havia treinado, tendo oportunidade de falar com eles e vê-los em prova.

Olhando para o diário de bordo e para o relatório do corta-mato distrital, é de destacar algumas falhas na organização que deveriam ser corrigidas no futuro, algo que registamos no relatório a enviar para a organização. Havia muito poucas casas de banho, estando todas concentradas num único local, a zona das partidas era caótica e as provas começaram quase duas horas atrasadas, devido à dificuldade das camionetas em chegar ao local.

#### **4.2.1.2. Torneios interturmas**

Ao longo do ano o Núcleo de Estágio Profissional realizou dois torneios interturmas de Jogos Desportivos Coletivos.

O primeiro foi jogado no último dia de aulas do segundo período, a dezoito de março, tendo sido restrito a alunos do terceiro ciclo. Cada ano tinha uma diferente modalidade: sétimo Basquetebol, oitavo Andebol e nono Voleibol. As equipas eram definidas pelas turmas, através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva, o que fez com soubéssemos desde cedo quantas equipas participariam. A calendarização dos jogos acabou por ser a atividade mais difícil de realizar, devido ao número de equipas, principalmente de Basquetebol, e à sua organização. Criamos também um regulamento do torneio, com a estrutura do mesmo, para que não houvesse qualquer dúvida no que a regras e pontuação diz respeito.

No dia do torneio, tivemos uma pequena surpresa. O mau tempo obrigou a que todos os jogos decorressem no pavilhão, levando a que, ao mesmo tempo, e num espaço pequeno, decorressem: três jogos de Basquetebol, três de Voleibol e um de Andebol, numa confusão de gritos e apitos. Não houve atrasos significativos, e apenas uma equipa não apareceu, do sétimo ano. Da minha turma apenas um aluno faltou, o que foi bastante positivo. Apesar do constrangimento do espaço, o torneio correu bastante bem, existindo ainda espaço no final para um jogo de Basquetebol entre professores e alunos da equipa vencedora, sempre importante para fortalecer a relação entre professores e alunos.

O segundo torneio foi realizado no dia nove de Junho, último dia de aulas. Era um torneio mais direcionado para a competição (decisão do Professor Cooperante) onde, ao contrário do anterior, eram os alunos a fazer as equipas, dentro da própria turma. Isto levou a que existissem menos participantes, embora algumas turmas tivessem duas equipas. Apesar do grande interesse dos rapazes, poucas raparigas fizeram parte do torneio, obrigando a que tivéssemos de misturar turmas para que algumas pudessem participar. No caso da minha turma teria sempre de haver mistura, já que só tinha três raparigas na turma. A

organização foi semelhante à dos torneios dos Jogos Desportivos Coletivos, com a criação de um calendário (desta vez com a certeza de que teríamos os campos exteriores disponíveis) e um regulamento.

Esperava maiores dificuldades no controlo dos alunos no torneio, por toda a emotividade associada ao jogo e à competição. Os alunos tiveram um comportamento bastante positivo, não levantando problemas nem criando conflitos. A dinâmica dos jogos permitiu que tudo corresse da melhor forma, estando a melhor parte reservada para o final.

Depois de apurados os campeões do escalão/ano escolar, fizemos uma finalíssima, de forma a encontrar o campeão da escola que teria uma hipótese de bater a equipa do Núcleo de Estágio Profissional. Senti que os alunos ficaram agradados com essa ideia, procurando chegar ao jogo final, podendo defrontar os professores. Naturalmente acabou por ser a equipa do nono ano a vencedora, perdendo na grande final contra os professores por apenas um golo.

A organização dos dois torneios revelou-se bastante proveitosa, permitindo-me ganhar experiência em atividades do género, algo que é bastante habitual ao longo do ano escolar.

#### **4.2.1.3. O dia dos matraquilhos humanos**

Logo na primeira reunião de Núcleo de Estágio Profissional, o Professor Cooperante disse-nos que teríamos de organizar uma atividade extra curricular para os alunos, dando-nos liberdade para programar o que pretendêssemos.

A primeira ideia que tivemos foi realizar um dia de introdução ao Desporto Adaptado, com a realização de jogos de Boccia, Voleibol sentado e Goalball. Apesar de ser relativamente simples realizar tal atividade, um dos meus colegas estagiários teve uma nova ideia que atraiu a minha atenção e a do meu outro colega estagiário. Um jogo de matraquilhos humanos, algo que foi realizado na parte da manhã do dia quatro de Maio.

Foi relativamente simples conseguir todo o material, bastante corda e pequenos tubos de plástico, para fazer as pegas e uma bola de esponja. Utilizamos meio campo do pavilhão e bancos suecos para evitar (tentar!) que a

bola não saísse fora. Na véspera da prova ficamos mais tempo na escolar a organizar tudo, para que no dia seguinte apenas tivéssemos de montar o campo.

Tivemos enchente durante toda a manhã, com a lista de inscrições a estar sempre cheia. Pensamos em criar equipas e fazer campeonato, mas uma vez que haveria, ao longo da manhã, outras atividades na escola, optamos por deixar que os alunos se organizassem antes de jogar, escolhendo onze jogadores para fazer a equipa no local.

Porém não só os alunos disfrutaram da atividade. Também outros professores passaram pelo pavilhão para assistir, assim como funcionários, tendo ficado maravilhados com a estrutura e o empenho dos alunos, que mantinham o pavilhão cheio de gente a assistir ou à espera para jogar.

Apesar de a organização ter sido da responsabilidade dos Estudantes Estagiários, o Professor Cooperante manteve-se sempre próximo. Tendo em conta o sucesso da atividade, o trabalho que tivemos com ela valeu completamente a pena, tanto que o professor pensa repeti-la no próximo ano, devido à aceitação por toda a comunidade educativa.

#### **4.2.1.4. A participação na festa do Futebol Feminino**

A atividade do Futebol Feminino não fez parte do Plano Anual de Atividades, já que foi sugerida por mim, no decorrer do ano. No ano anterior tive uma atleta, no clube onde treinava, que participou neste dia, tendo adorado a experiência. Ora sabendo disso, e da força que o Futebol e o Futsal tinham na escola, procurei saber se a iniciativa se iria repetir, falando com o Professor Cooperante quando abriram as inscrições para a mesma. O torneio seria disputado no dia seis de Abril, e até lá havia a necessidade de organizar uma equipa e marcar treinos.

A organização da equipa ficou a cargo de alunas do nono ano, que rapidamente falaram entre si e conseguiram onze jogadoras, entre as quais duas alunas da minha turma. A etapa seguinte foi definir dia e hora de treino, tendo ficado marcados para as terças-feiras às treze e trinta, finalizando às duas e

quinze, para que as alunas pudessem tomar banho e ir almoçar antes das aulas da tarde. Realizamos um total de seis treinos, tendo eu orientado os mesmos.

A ideia seguiu em frente e apesar de todos os constrangimentos, desde o curto tempo de treino ao espaço, já que os jogos seriam em relvado sintético, ao formato de Futebol de sete, onde as raparigas tinham muito pouca experiência, tudo correu de forma bastante satisfatória, com grande disponibilidade por parte das raparigas. Chegamos a jogar um jogo amigável contra uma equipa federada (do clube onde eu treinava), para que as raparigas se habituassem melhor às condições que iríamos encontrar.

Quando saíram os calendários fiquei extremamente desiludido. Íamos jogar contra duas equipas federadas, sendo provável levarmos duas goleadas. Só havia mais uma equipa de escola! Apesar de tudo isto, as raparigas mantiveram-se empenhadas nos treinos, procurando evoluir e jogar, o que afinal de contas era o que mais lhes interessava.

No dia do torneio confirmaram-se as minhas previsões nos resultados. Apesar disso, elas gostaram muito da experiência, tanto que algumas procuraram clubes para treinar. Só isso já fez tudo valer a pena! Foi uma excelente experiência, num contexto diferente de todos os outros que já havia vivido, quer como treinador, quer como professor.

#### **4.2.1.5. Visita de estudo a Arouca**

A visita de estudo a Arouca uma excelente experiência. Passamos todo o dia com os alunos! Viajamos juntos, almoçamos juntos e até aprendemos juntos.

Teve lugar no dia doze de Abril, tendo três pontos de interesse: o museu das Trilobites, a visualização das Pedras Parideiras e a visita ao Radar Meteorológico de Arouca. Todas as turmas do sétimo ano foram à visita, organizada pela professora de Ciências Naturais. Encontramo-nos na escola, partindo para o museu. Foi uma visita interessante, onde os alunos tiveram oportunidade de procurar fosseis e aprender mais sobre a formação dos continentes. Almoçamos no jardim do museu onde apenas eu e os meus colegas estagiários ficamos com os alunos. Apesar de ser bastante proveitoso passar

tempo com eles, a turma D tinha alunos com um comportamento bastante negativo, o que nos obrigou a gastar muito tempo a controlá-los durante o almoço. Não gostei muito que todos os professores tivessem ido almoçar fora, principalmente sabendo que nenhum de nós era professor da turma D e que a nossa relação com eles era praticamente inexistente.

Fomos depois ver as Pedras e assistir a um pequeno vídeo sobre a sua formação, indo depois ao Radar, podendo disfrutar de uma magnífica vista (conseguia-se ver o mar ao longe) sobre a região. Aqui o mau comportamento dos alunos subiu de tom, levando a professor a encurtar a visita, regressando então à escola.

Foi um dia diferente, rico no meu processo de formação, e que permitiu aumentar ainda mais a relação com os alunos, almoçando com eles, partilhando mesmo a comida de uns e de outros (como um piquenique).

#### **4.2.2. Participação na Escola**

A componente extralectiva do trabalho do professor não se faz apenas de atividades com os alunos. É igualmente importante desenvolver competência de direção de turma e de organização de Departamentos, aspetos de que falarei seguidamente.

##### **4.2.2.1. Reuniões de Núcleo de Estágio Profissional**

Todas as semanas a atividade escolar começava com a reunião de Núcleo de Estágio Profissional. Servia essencialmente para discutir a semana anterior e preparar a seguinte. Realizávamos uma ata da reunião (Anexo 7), que servia de guia da mesma e era relida na reunião seguinte, como lembrete. Eram reuniões curtas, no máximo de uma hora, onde o Professor Cooperante definia tarefas a cumprir nessa semana e falava dos nossos progressos.

#### **4.2.2.2. A direção de turma**

Qualquer professor pode ser chamado a cumprir a função de Diretor de Turma. É uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola, competindo-lhe estabelecer relações entre a escola e a família, além de acompanhar cada aluno da turma (Zenhas, 2006). Deve por isso possuir determinadas competências básicas, de comunicação e relacionamento interpessoal, e de dinamização e condução de reuniões e atendimentos. É o rosto mais visível da escola para os Encarregados de Educação, servindo de intermediário entre eles e outros professores (Zenhas, 2006).

O acompanhamento do diretor de turma é um ponto importante no Estágio Profissional, já que permite ao Estudante Estagiários experienciar situações importantes que serão úteis para o nosso futuro.

No que me diz respeito, acompanhei sempre que possível a diretora de turma, a professora de Português. Comecei por elaborar a caracterização da turma com a sua ajuda, tendo partilhado depois os resultados obtidos para que estes fossem expostos em Conselho de Turma, onde participei sempre, intervindo quando achava necessário fazê-lo. Conheci pais de alunos, falei com eles, sabia dos problemas que os alunos iam tendo e acompanhava o seu percurso académico e até desportivo. Com a caracterização obtive boas informações que me permitiram falar com eles acerca do seu dia-a-dia e dos hábitos que tinham, procurando melhorar esses hábitos. Sabia que eles estavam à vontade para falar comigo, sendo frequente virem-me contar o que haviam feito no fim-de-semana.

Face ao bom comportamento geral dos alunos, e a ausência de problemas disciplinares, apenas dois casos mereceram atenção especial e motivaram momentos de maior proximidade à diretora de turma.

Um dos alunos reprovou por faltas a Educação Física. Apesar dos muitos esforços, nunca consegui que frequentasse a aula de terça-feira a tarde, o que originou a reprovação. Isto aconteceu por motivos extra escolares, até porque o aluno em questão se dava extremamente bem comigo, ao ponto de me pedir ajudar para procurar um local onde pudesse praticar desporto. Consegui esse



local e ele próprio se deslocou lá, dizendo-me depois que já estava a praticar, o que me deixou extremamente satisfeito, por ter ajudado um aluno a conseguir algo útil e importante para o seu futuro. Só que, à terça-feira, o aluno raras vezes ia a aula. Antes da reprovação, a diretora de turma disse-me que lhe deveria passar um trabalho, uma espécie de última oportunidade, marcando um prazo, que o aluno falhou, levando-o assim a reprovar de ano, ainda no segundo período.

Outro caso ocorreu após a aula de Educação Física, já com os alunos no balneário. Apenas estava eu e outro colega estagiários, já tendo o Professor Cooperante se ausentado. De repente os alunos começam a gritar, chamando-me. No balneário estava um aluno inconsciente no chão, tendo os outros dito que ele tinha apenas caído. Rapidamente começou com ataque epiléticos, obrigando a uma rápida intervenção minha e do meu colega estagiário, procurando evitar situações que causassem dor ao aluno. Foi uma situação bastante difícil de gerir, tendo passado cerca de dez minutos com uma aflição tremenda perante aquela situação. Vieram os pais e a ambulância, tendo os pais dito que o aluno já tinha tido ataques do género. O caso foi bastante discutido entre mim e a diretora de turma, que reuniu com os pais e ia obtendo informações durante a ausência do aluno (faltou durante cerca de uma semana). Nunca tinha vivido tal situação, e o facto do mesmo se ter passado com um aluno meu, depois de uma aula de Educação Física mexeu bastante comigo.

#### **4.2.2.3. Reuniões de Departamento**

Periodicamente todos os professores de Educação Física do agrupamento de escola reuniam na escola do Padrão da Légua. Eram reuniões bastante maçadoras, que habitualmente duravam entre duas a três horas.

Confesso que, apesar de as achar essenciais, nunca gostei destas reuniões. A burocracia existente era imensa! Além disso, o facto de se discutir o agrupamento fazia com os assuntos abordados poucas vezes dissessem respeito à nossa escola. Aliás, foram abordados tantos assuntos fora do âmbito da Educação Física... Faziam também parte do Departamento os psicólogos do

agrupamento, porém era frequente estes saírem mais cedo, após serem abordados os temas mais gerais.

De todas as reuniões a que assisti, apenas a primeira considero que foi bem aproveitada, onde foi discutido o Plano Anual de Atividades e os responsáveis por cada uma dessas atividades.

#### **4.2.2.4. Relação com outros intervenientes no dia-a-dia escolar**

Importa também falar da relação com outros membros da comunidade escolar. A funcionária do bar da sala dos professores foi nossa aliada durante todo o ano, dando alegria aos nossos serões passados a trabalhar. A funcionária da reprografia também merece destaque, por toda a paciência no tratamento dos mil e um documentos elaborados. Os funcionários responsáveis pela organização do pavilhão, por toda a ajuda na gestão da entrada e saída das turmas, assim como outros tantos auxiliares cujo apoio foi fundamental para que o ano de Estágio Profissional tenha sido bastante mais produtivo.

A construção de relações com outros professores ou auxiliares educativos da escola faz também parte do quotidiano da vida de um professor. Mesmo a relação com os alunos de outras turmas, alguns dos quais eu já havia inclusive treinado, foram importantes para o meu ano em Leça do Balio, ajudando a adaptar-me mais rapidamente ao meu escolar e a fazer com que me sentisse um professor, não apenas mais um Estudante Estagiário.

### **4.3. Área 3) Desenvolvimento Profissional**

Esta área aborda o meu crescimento pessoal ao longo do ano, no sentido do meu desenvolvimento profissional.

Para esse crescimento foram fundamentais as ações de formação na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde foram abordados diversos temas importantes para o meu desenvolvimento profissional, nomeadamente no que diz respeito à nossa ação na escola.

Foi também na Faculdades que a temática da reflexão foi abordada, e qual a sua importância no nosso crescimento pessoal como professores. Face a essa importância, optei por realizar uma pesquisa, refletindo acerca dessa reflexão e da sua utilidade, não só na nossa ação profissional, mas também no dia-a-dia.

Ao longo do ano, na minha prática na escola foi tendo uma série de questões e problemas que me levaram a refletir sobre os mesmos e a conseguir respostas. Foi nesse sentido que escolhi a temática da Avaliação para realizar o meu projeto de investigação, já que foi sempre esse tema que maior dificuldade me causou. Procurando saber como outros professores viam e estruturavam a sua Avaliação, realizei um inquérito, procurando obter respostas que me levassem a compreender melhor esse tema, evoluindo como professor. Depois de realizado o estudo, achei importante refletir sobre o mesmo, não apenas sobre os resultados finais, mas também sobre a construção de todo o projeto.

#### **4.3.1. A importância da Reflexão**

A reflexão ajuda a avaliar a prática do professor, ajudando-o a focar-se nos objetivos e a criar uma base de ideias para situações semelhantes de ensino que possam ocorrer no futuro (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997). Depois da aula a reflexão constitui-se como base para um reajustamento na planificação, procedendo a um balanço que deve ser tido em conta na futura planificação do ensino (Bento, 2003).

A reflexão é guiada por meio de comparação dos objetivos e do processo, previamente estabelecidos e programados, com os resultados alcançados e o decurso verificado (Bento, 2003). Aquele que reflete é caracterizado não só pela sua habilidade de pensar de forma crítica, mas também pela sua associação do pensamento à ação (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997).

Esta associação do pensamento à ação é algo que eu considero fundamental na nossa prática profissional, e algo que procuro para tudo o que realizo, seja na escola ou no treino. Com isso procuro garantir que continuo a

evoluir, procurando novas respostas e novo conhecimento acerca dos temas que considero importantes.

No contexto de escola ou de treino, é extremamente importante saber analisar o que foi realizado, observando a resposta dos alunos aos diferentes exercícios da aula e o efeito que estes tiveram, para que o professor possa entender quais as dinâmicas que funcionam, e qual a eficácia das mesmas. Essa reflexão também deve ser realizada ao longo da aula, para que o professor consiga atuar na própria aula, mudando as dinâmicas da mesma quando algo não está a correr conforme o esperado.

Ao longo de todo o ano fui refletindo sobre as minhas práticas, algo que envolveu outras pessoas, já que também considero ser importante discutir acerca das nossas opiniões, ouvindo outras pessoas, sejam elas mais ou menos experientes. O Núcleo de Estágio Profissional foi importante nesse sentido, já que permitiu a existência dessa discussão. Perdi a conta ao número de vezes em que vim no carro depois das aulas a falar com um dos meus colegas estagiários acerca do que fizemos no próprio dia e de como poderíamos melhorar na nossa prática. O Diário de Bordo teve um papel importante nesse aspeto, já que era nele que, no final do dia, escrevia acerca da minha ação desse dia, independentemente das tarefas realizadas (podia apenas ter observado uma única aula de um dos meus colegas, por exemplo).

A reflexão é uma poderosa ferramenta para o professor, que deve procurar utiliza-la, evoluindo através dela.

#### **4.3.2. Estudo de Investigação-Ação**

**A avaliação em Educação Física: diferenças de atuação entre professores estagiários e professores experientes.**

##### **Resumo**

A Avaliação em Educação Física é uma temática polémica e que levanta muitas questões. Não existe um guia para a sua aplicação e proliferam diferentes modelos e instrumentos de Avaliação, levando a que diferentes professores pensem-na de diferentes formas. Além disso a falta de tempo e de condições de prática dificultam ainda mais a tarefa do professor, que é obrigado a atribuir uma classificação ao aluno, uma nota que se pretende justa e fiel ao seu desempenho, algo posto em causa pela existência de alguma subjetividade na Avaliação em Educação Física. O presente trabalho pretende inquirir acerca das práticas de Avaliação de diversos professores experientes e professores estagiários, nomeadamente no que diz respeito aos parâmetros considerados na Avaliação, ao tempo despendido na mesma e à importância que a Avaliação Diagnóstica representa para diferentes professores. A amostra foi constituída por oitenta e nove professores, dos quais quarenta eram professores contratados e quarenta e nove professores estagiários. Foi-lhes pedido o preenchimento de um inquérito, tendo sido realizada uma análise aos resultados. Os resultados indicam que tanto professores experientes como professores estagiários valorizam de forma clara a Avaliação das Habilidades Motoras e dos Aspetos Psicossociais dos alunos. Concluiu ainda que professores estagiários precisam de mais tempo de aula para realizar a Avaliação e que ambos os grupos consideram que a Avaliação de Desportos Coletivos exige mais tempo do que a Avaliação de Desportos Individuais. São também os professores estagiários que atribuem um maior valor à Avaliação Diagnóstica, embora seja maior o número de professores experientes que a praticam.

**PALAVRAS-CHAVE:** AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO, TEMPO, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.

## **Abstract**

Evaluation in Physical Education is a polemical topic that raises numerous questions. There isn't a guide for its application and the different models and instruments existents, trigger different interactions from the teachers. Despite this, the restricted time and conditions available difficult the teacher task even more, as he is obligated to attribute a classification the student. A classification intending to be fair and faithful to his performance, this is in jeopardy due to the subjectivity present in physical education evaluation. The following work intends to question the current evaluation practices of different experienced and trainee teachers. Focusing in the parameters used in evaluation, the time spent during the process and also the importance that diagnostic evaluation represents to different teachers. The study sample was formed by eighty-nine teachers, from which forty were full time teachers and forty-nine internship/trainee teachers. To all was requested to fill a questioner, following the analysis of the results. The results show that both experienced and trainee teachers clearly value the evaluation of Motor Skills and the Psychosocial Aspects of the students. The results also shown that intern teachers require more class time to perform the evaluation and that both groups believe that the a Assessment of Colective Sports requires more time then the Assessment of Individual Sports. The intern value more the diagnostic evaluation however the experienced teachers are the group who practice it the most.

**KEY-WORDS:** ASSESSMENT, PHYSICAL EDUCATION, ASSESSMENT STANDARDS, TIME, DIAGNOSTIC EVALUATION.

## INTRODUÇÃO

A avaliação é algo que está presente no quotidiano de uma escola. É um processo que determina o sucesso e o insucesso dos alunos, através do nível onde o aluno se encontra (Wood, 2003). Estando presente no dia-a-dia escolar, é central para a educação, independentemente da disciplina a que reporta, ou da fase de aprendizagem do aluno (Redelius & Way, 2012), uma vez que permite identificar problemas que, depois de devidamente analisados, podem ser resolvidos, aumentando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, tendo ainda um papel importante no controlo das etapas da formação dos alunos (Gonçalves et al, 2010).

Na maior parte das vezes esta avaliação é medida por uma nota, que classifica o nível do aluno (seja no final do ano, período, ou de um momento de avaliação). Para que esta nota possa medir realmente o nível do aluno, a sua avaliação deve estar sempre relacionada com os objetivos propostos para a aprendizagem dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000), uma vez que estas indicam o que o aluno alcançou, de acordo com os objetivos estabelecidos (Barrow et al, 1989). A nota fornece importantes informações, não só aos alunos, mas também aos seus pais, permitindo-lhes seguir o progresso dos seus filhos, e aos próprios professores, encorajando-os à realização de uma avaliação competente e individual de cada aluno, ao mesmo tempo que avaliam e medem a eficácia do programa e a qualidade do ensino (Barrow et al, 1989).

Podendo ser realizada em diferentes momentos do período letivo ou das próprias unidades, importa referir diferentes modalidades de avaliação, de acordo com os momentos em que estas ocorrem, e os objetivos das mesmas. A Avaliação Diagnóstica é, quando utilizada, realizada antes de começar qualquer trabalho (Pitanga, 2005). Permite identificar as competências do aluno no início de uma etapa de aprendizagem, o que dá ao professor informações importantes de forma a estabelecer prioridades e permitindo tomar decisões ajustadas às reais capacidades dos alunos, identificando as suas necessidades, promovendo o sucesso educativo (Gonçalves et al, 2010). É também na Avaliação Diagnóstica que o professor verifica se o aluno possui as aprendizagens

anteriores necessárias para que nova aprendizagem tenha lugar, e até se os alunos já conhecem a matéria que este vai ensinar, adequado o ensino às características dos alunos (Rosado et al, 2002b). A Avaliação Formativa é utilizada durante as aulas, servindo para o professor reconhecer onde e em quê o aluno tem dificuldades, informando-o das mesmas. Serve de *Feedback* para professor e aluno, regulando o processo de ensino-aprendizagem, já que detecta e identifica possíveis metodologias de ensino mal adaptadas e/ou dificuldades na aprendizagem dos alunos (Gonçalves et al, 2010). A Avaliação Sumativa é realizada habitualmente no final da Unidade, permitindo ao professor determinar quanta aprendizagem ocorreu durante a unidade, o que se traduz normalmente em grandes quantidades de informação e exige um maior tempo de preparação dos alunos (Metzler, 2011). Por natureza tende a ser formal, e tem como objetivo realizar a avaliação para dar uma nota ao aluno, determinando o seu sucesso (Siedentop & Tannehill, 2000).

Tal como outras disciplinas, também a Educação Física exige uma avaliação do trabalho do aluno, organizada de modo a que foque o seu progresso individual (Rasidagić, 2014). Esta avaliação é desafiadora, uma vez que a Educação Física é caracterizada por uma variedade de jogos e desportos, existindo uma grande diversidade de ambientes e contexto onde o aluno participa, tendo o professor de observar e avaliar o aluno em diferentes condições, precisando ainda de gerir o tempo de instrução e avaliação (Pearlman et al, 2013). Segundo Metzler (2011), a avaliação em Educação Física é feita por três importantes razões: descrever quanta aprendizagem teve lugar dentro de um espaço de tempo e usar essa informação para planear futuras aulas e unidades; para avaliar a qualidade da aprendizagem; e para tomar decisões no sentido de melhorar a instrução quando um ou mais critérios de avaliação não se encontram a um nível satisfatório.

Devido ao grau de exigência da Avaliação em Educação Física, os professores encontram problemas durante o processo, que acabam por pôr em causa a validade dessa mesma avaliação. É comum os envolvidos no processo (professores e alunos) não ficarem satisfeitos com a nota atribuída (Siedentop & Tannehill, 2000). Existe ainda o perigo das notas se tornarem o único foco dos



alunos, desvalorizando os objetivos de aprendizagens que as mesmas representam (Barrow et al, 1989). Além disso, são escassas as orientações que sistematizem a intervenção do professor na Avaliação, o que faz com que diferentes professores utilizem diferentes critérios na avaliação, precisamente devido a essa falta de *guidelines* administrativos (Duchane & French, 1998; Rosado et al, 2002b), seja a nível de escola ou programático. Isto leva a que os professores utilizem diferentes variáveis na avaliação e na atribuição da nota, incluindo (e sobrevalorizando), componentes como a participação, comportamento e assiduidade do aluno (Siedentop & Tannehill, 2000). Young (2011) diz mesmo que, segundo o seu estudo, a maioria dos professores de Educação Física dão notas com base em tarefas como a participação do aluno na aula, a assiduidade e o facto de trazer roupa desportiva para a aula, existindo professores que dizem ser fácil obter uma boa nota a Educação Física, bastando o aluno participar na aula com um esforço mínimo e um bom comportamento (Matanin & Tannehill, 1994). Se existe uma variação ao nível das variáveis utilizadas para determinar a nota do aluno, é também real a existência de uma grande dificuldade por parte dos professores na escola do método a utilizar para avaliar a performance do aluno numa determinada modalidade. Existem professores a avaliar alunos através de testes físicos e habilidades isoladas, fora do contexto de jogo (Siedentop & Tannehill, 2000), com muitos dos testes utilizados a terem pouca relação com a matéria que foi ensinada, e com os professores a terem dificuldades em definir corretamente os objetivos da aprendizagem o que pode colocar em causa a validade dessa avaliação (Rink, 2014). Tentar avaliar a competência dos alunos nos Jogos Desportivos através da avaliação isolada das habilidades, é criar contextos contra o sucesso dos alunos, levando a que estes fiquem desencorajados, aceitando mesmo uma nota mais baixa (Brown & Hopper, 2006). Além disso, e apesar destes testes valorizarem a performance das habilidades, ignoram o esforço, a relação com os colegas e a componente cognitiva, tão importantes no jogo. Sendo a avaliação realiza por uma só pessoa, a validade e fidelidade da mesma ficam dependentes da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (Rosado et al, 2002a), o que significa que a avaliação é um dos maiores problemas para os professores em

início de carreira, principalmente no que diz respeito à atribuição da nota e aos procedimentos a tomar na avaliação (Flores, 1999). O professor muitas vezes apresenta dúvidas e inseguranças, uma vez que é influenciado pelos seus sentimentos e emoções relativas aos alunos (Bermudes et al, 2013). Além disso, muitos professores afirmam não ter tempo para avaliar completamente todos os alunos (Siedentop et al, 2011), devido ao grande número de alunos por turma.

Face a exigência da Avaliação em Educação Física, que causa dificuldades acrescidas a jovens professores, e ao tempo gasto durante esta Avaliação, este estudo procura encontrar as diferenças existentes na Avaliação de professores estagiários e professores experientes, realizando um inquérito com análise quantitativa de dados, definindo e distinguindo quais os parâmetros utilizados na avaliação final (periódica ou anual) pelos professores; conhecer o tempo despendido na avaliação de Habilidades Motoras, estabelecendo diferenças entre desportos coletivos e desportos individuais e, dentro de ambos, diferenças entre professores estagiários e professores experientes; conhecer qual o valor dado à Avaliação Diagnóstica por parte de professores estagiários e professores experientes, comparando os resultados. O estudo procurará confirmar se os estudantes estagiários têm maiores dificuldades na Avaliação face a professores experientes, nomeadamente se estes gastam mais tempo neste momento e se atribuem um maior valor à Avaliação Diagnóstica comparativamente a professores experientes, no sentido de recolher mais informações que lhes permitam conferir maior fiabilidade ao processo de ensino-aprendizagem.

## **MÉTODOS**

Foi realizado um inquérito (Anexo 8) a oitenta e nove professores de Educação Física, dos quais quarenta e nove são professores a cumprir o ano de Estágio Profissional, e quarenta são professores contratados da escola (chamados de professores experientes).

Numa primeira parte do inquérito, os professores expuseram quais o (s) parâmetro (s) que utilizam na sua Avaliação Periódica/Final, existindo quatro

parâmetros previamente definidos (Avaliação das Habilidades Motoras dos alunos; Avaliação Teórica; Comportamento na aula, aplicação, interação com os colegas; Avaliação da Condição Física) e ainda espaço para o professor poder acrescentar qualquer parâmetro adicional. Além disso, expuseram qual o valor percentual atribuído a cada um destes parâmetros, de forma a darem a conhecer a importância atribuída a cada um deles.

Numa segunda fase, foram separadas as Avaliações de Desportos Individuais e Desportos Coletivos, de forma a ser possível estabelecer uma comparação entre ambas. Numa escala de 1 (muito pouco) a 10 (muito tempo), os professores classificaram o tempo despendido na Avaliação. Responderam ainda se utilizam a Avaliação Diagnóstica no seu processo de Avaliação e, caso a resposta fosse positiva, classificaram ainda o grau de importância que a Avaliação Diagnóstica representa no seu processo, novamente numa escala de 1 (nada importante) a 10 (muito importante).

## RESULTADOS

**Tabela 1. Parâmetros utilizados na avaliação – Professores Estagiários**

<b>Sujeito nº</b>	<b>Avaliação das Habilidades Motoras (%)</b>	<b>Avaliação Teórica (%)</b>	<b>Avaliação Psicossocial (%)</b>	<b>Avaliação da Condição Física (%)</b>
<b>1</b>	50	20	30	0
<b>2</b>	50	20	30	0
<b>3</b>	50	20	30	0
<b>4</b>	60	10	30	0
<b>5</b>	70	10	10	10
<b>6</b>	70	10	10	10
<b>7</b>	50	10	25	15
<b>8</b>	60	30	10	0
<b>9</b>	60	10	30	0
<b>10</b>	60	10	30	0
<b>11</b>	55	15	15	15
<b>12</b>	55	15	15	15
<b>13</b>	55	10	25	10
<b>14</b>	50	12,5	25	12,5
<b>15</b>	50	12,5	25	12,5

16	65	10	25	0
17	55	0	30	15
18	50	15	20	15
19	50	15	20	15
20	50	20	30	0
21	70	10	20	0
22	90	0	10	0*
23	60	20	10	10
24	35	10	55	0
25	65	0	25	10
26	65	0	25	10
27	90	0	10	0*
28	60	20	10	10
29	60	30	5	5
30	35	10	55	0
31	65	10	25	0
32	40	10	30	20
33	40	10	30	20
34	50	20	30	0
35	65	10	25	0
36	90	0	10	0*
37	55	0*	30	15
38	55	0*	30	15
39	60	0	40	0
40	60	0	40	0
41	50	20	30	0
42	35	10	55	0
43	80	10	10	0
44	80	10	10	0
45	60	20	20	0
46	60	20	20	0
47	Excluído	Excluído	Excluído	Excluído
48	Excluído	Excluído	Excluído	Excluído
49	Excluído	Excluído	Excluído	Excluído
<b>Média</b>	<b>58,48</b>	<b>11,41</b>	<b>24,46</b>	<b>5,65</b>

\*não avalia diretamente, mas incorpora no domínio das Habilidades Motoras.

Dos 49 professores estagiários, foram excluídos 3, por a percentagem atribuída aos diferentes parâmetros não resultar em 100%. Dos 46 professores estagiários considerados, 46 (100%) avaliaram os alunos no parâmetro das Habilidades Motoras, 38 (82,61%) no parâmetro da Avaliação Teórica, 46 (100%) no parâmetro da Avaliação Psicossocial e 23 (50%) no parâmetro da

Condição Física. No que diz respeito ao número de parâmetros utilizados na Avaliação, 15 dos professores estagiários (32,61%) dividiram a Avaliação pelos 4 parâmetros, 26 dos professores estagiários (56,52%) dividiram-na por 3 dos parâmetros definidos e 5 dos professores estagiários (10,87%) dividiram a Avaliação apenas em 2 dos parâmetros. No que diz respeito aos valores utilizados, na Avaliação das Habilidades Motoras, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 46 professores estagiários é de 58,48%, com o valor máximo utilizado a ser de 80% e o valor mínimo de 25%. Na Avaliação Teórica, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 46 professores estagiários é de 11,41%, com o valor máximo utilizado a ser de 30% e o valor mínimo de 10% (entre os que utilizam este parâmetro). Na Avaliação Psicossocial, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 46 professores estagiários é de 24,46%, com o valor máximo utilizado a ser de 55% e o valor mínimo de 5%. Na Avaliação da Condição Física, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 46 professores estagiários é de 5,65%, com o valor máximo utilizado a ser de 20% e o valor mínimo de 5% (entre os que utilizam este parâmetro).

**Tabela 2. Parâmetros utilizados na avaliação – Professores Experientes**

<b>Sujeito nº</b>	<b>Avaliação das Habilidades Motoras (%)</b>	<b>Avaliação Teórica (%)</b>	<b>Avaliação Psicossocial (%)</b>	<b>Avaliação da Condição Física (%)</b>	<b>Outras Avaliações (%)</b>
1	50	20	30	0	
2	50	20	30	0	
3	70	10	20	0	
4	65	5	20	10	
5	65	0	25	10	
6	75	0	25	0*	
7	65	10	15	10	
8	60	10	30	0	
9	60	10	30	0	
10	40	10	30	20	
11	60	10	30	0	
12	40	10	20	30	
13	55	15	15	15	
14	70	10	20	0	

15	55	15	15	15	
16	55	15	15	15	
17	55	0	40	5	
18	80	0	20	0	
19	75	0*	20	5	
20	80	0	20	0	
21	55	20	20	5	
22	55	20	20	5	
23	55	20	20	5	
24	55	20	20	5	
25	60	15	15	10	
26	25	25	25	25	
27	25	25	25	25	
28	75	0	25	0	
29	75	0	25	0	
30	25	25	25	25	
31	60	15	10	15	
32	60	0	40	0	
33	50	0	40	10	
34	65	0	35	0	
35	65	5	15	15	
36	50	15	20	15	
37	35	0	40	20	5
38	55	15	20	10	
39	Excluído	Excluído	Excluído	Excluído	
40	Excluído	Excluído	Excluído	Excluído	
<b>Média</b>	<b>57,11</b>	<b>10,26</b>	<b>23,95</b>	<b>8,55</b>	<b>0,13</b>

\*não avalia diretamente, mas incorpora no domínio das Habilidades Motoras

Dos 40 professores experientes, foram excluídos 2, por a percentagem atribuída aos diferentes parâmetros não resultar em 100%. Dos 38 professores experientes considerados, 38 (100%) avaliaram os alunos no parâmetro das Habilidades Motoras, 27 (71,05%) no parâmetro da Avaliação Teórica, 38 (100%) no parâmetro da Avaliação Psicossocial, 25 (65,79%) no parâmetro da Condição Física e apenas um professor (2,63%) avalia os alunos num outro parâmetro (utilização do Português). No que diz respeito ao número de parâmetros utilizados na Avaliação, nenhum professor dividiu a avaliação por mais do que 4 parâmetros, sendo que 20 dos professores experientes (52,63%) dividiram a Avaliação por 4 parâmetros, 11 dos professores experientes (28,95%) dividiram-na por 3 dos parâmetros definidos e 7 dos professores

experientes (18,42%) dividiram a Avaliação apenas em 2 dos parâmetros. No que diz respeito aos valores utilizados, na Avaliação das Habilidades Motoras, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 38 professores experientes é de 57,11%, com o valor máximo utilizado a ser de 80% e o valor mínimo de 25%. Na Avaliação Teórica, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 38 professores experientes é de 10,26%, com o valor máximo utilizado a ser de 25% e o valor mínimo de 5% (entre os que utilizam este parâmetro). Na Avaliação Psicossocial, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 38 professores experientes é de 23,95%, com o valor máximo utilizado a ser de 40% e o valor mínimo de 15%. Na Avaliação da Condição Física, o valor médio que este parâmetro assume na Avaliação dos 38 professores experientes é de 8,55%, com o valor máximo utilizado a ser de 50% e o valor mínimo de 5% (entre os que utilizam este parâmetro). Na avaliação de outros parâmetros, o valor médio que este parâmetro assume na avaliação dos 38 professores experientes é de 0,13%, sendo o seu valor mínimo e máximo de 5% (definida pelo único professor que o utiliza)

**Tabela 3. Tempo Despendido na Avaliação e Utilização da Avaliação Diagnóstica – Professores Estagiários**

Sujeito nº	Avaliação de Desportos Coletivos			Avaliação de Desportos Individuais		
	Tempo Despendido na Avaliação	Utiliza Avaliação Diagnóstica	Importância da Avaliação Diagnóstica	Tempo Despendido na Avaliação	Utiliza Avaliação Diagnóstica	Importância da Avaliação Diagnóstica
<b>1</b>	4	Sim	1	2	Sim	1
<b>2</b>	9	Sim	2	9	Sim	3
<b>3</b>	8	Sim	9	6	Sim	9
<b>4</b>	8	Sim	10	10	Sim	9
<b>5</b>	6	Sim	8	6	Sim	8
<b>6</b>	6	Sim	6	6	Sim	6
<b>7</b>	8	Sim	9	8	Sim	9
<b>8</b>	7	Sim	10	7	Sim	10
<b>9</b>	8	Sim	9	8	Sim	9
<b>10</b>	5	Sim	8	5	Sim	8

11	3	Sim	10	3	Sim	10
12	4	Sim	10	4	Sim	10
13	7	Sim	7	5	Sim	8
14	7	Sim	9	2	Sim	9
15	9	Sim	7	4	Sim	7
16	5	Sim	7	6	Sim	7
17	5	Sim	5	5	Sim	7
18	5	Sim	9	9	Sim	9
19	7	Sim	8	9	Sim	8
20	6	Sim	7	10	Não usa	-
21	8	Sim	7	8	Sim	7
22	8	Sim	10	8	Sim	10
23	10	Sim	10	9	Não usa	-
24	7	Sim	9	7	Sim	9
25	9	Sim	9	9	Sim	9
26	6	Sim	7	6	Sim	7
27	8	Sim	10	8	Sim	10
28	2	Sim	5	3	Não usa	-
29	7	Sim	8	7	Não usa	-
30	5	Sim	10	5	Sim	10
31	7	Sim	7	7	Sim	7
32	5	Não usa	-	5	Não usa	-
33	5	Não usa	-	5	Não usa	-
34	7	Sim	9	3	Não usa	-
35	5	Sim	10	5	Sim	10
36	4	Sim	9	6	Sim	9
37	5	Sim	9	5	Sim	9
38	6	Sim	10	6	Sim	10
39	9	Sim	9	6	Sim	8
40	8	Sim	5	8	Sim	5
41	10	Sim	8	10	Não usa	-
42	6	Sim	5	6	Sim	5
43	8	Sim	10	8	Sim	10
44	8	Sim	10	8	Sim	10
45	4	Sim	8	6	Sim	8
46	5	Sim	5	5	Sim	5
47	10	Sim	10	10	Sim	10
48	7	Sim	9	8	Sim	9
49	5	Sim	5	5	Sim	5
<b>Média</b>	<b>6,5</b>		<b>7,96</b>	<b>6,37</b>		<b>8,02</b>

Todos os 49 professores estagiários inquiridos tiveram respostas válidas neste aspeto. No que diz respeito ao tempo despendido na Avaliação, foi utilizada uma escala de 1 a 10, com o 1 a representar pouco tempo e 10 muito



tempo. No que diz respeito ao valor da Avaliação Diagnóstica (para quem a utiliza), foi utilizada uma escala de 1 a 10, com o 1 a representar nada importante e o 10 muito importante. Relativamente ao tempo despendido, o valor médio dos 49 professores estagiários na Avaliação de Desportos Coletivos é de 6,5 e o valor médio na Avaliação de Desportos Individuais é de 6,37, sendo que, dos 49 professores estagiários, 7 (14,28%) gastam mais tempo na Avaliação de Desportos Coletivos, 10 dos professores (20,41%) gastam mais tempo na Avaliação de Desportos individuais e 32 dos professores (65,31%) gastam o mesmo tempo nas duas Avaliações. Relativamente à Avaliação Diagnóstica, 47 (95,92%) dos professores estagiários utiliza-a na Avaliação dos Desportos Coletivos, com um valor médio de 7,96 na escala de importância e 41 (83,67%) dos professores estagiários utiliza-a na Avaliação dos Desportos Individuais, com um valor médio de 8,02. Dos 49 professores estagiários, apenas 2 (4,08%) não utilizam a Avaliação Diagnóstica, sendo que 9 (18,37%) dos professores estagiários consideram a Avaliação Diagnóstica mais importante na Avaliação dos Desportos Coletivos, 36 (73,47%) dos professores estagiários atribui o mesmo valor à Avaliação Diagnóstica em ambas as Avaliações e 2 (4,08%) dos professores estagiários consideram a Avaliação Diagnóstica mais importante na Avaliação de Desportos Individuais.

**Tabela 4. Tempo Despendido na Avaliação e Utilização da Avaliação Diagnóstica – Professores Experientes**

Sujeito nº	Avaliação de Desportos Coletivos			Avaliação de Desportos Individuais		
	Tempo Despendido na Avaliação	Utiliza Avaliação Diagnóstica	Importância da Avaliação Diagnóstica	Tempo Despendido na Avaliação	Utiliza Avaliação Diagnóstica	Importância da Avaliação Diagnóstica
1	6	Sim	8	7	Sim	10
2	7	Sim	9	8	Sim	9
3	5	Sim	7	5	Sim	7
4	5	Não usa	-	7	Não usa	-
5	7	Sim	7	7	Sim	7
6	7	Sim	8	7	Sim	8

7	9	Sim	5	9	Sim	5
8	7	Sim	8	6	Sim	9
9	1	Sim	9	5	Sim	6
10	9	Sim	9	9	Sim	9
11	8	Sim	8	10	Sim	9
12	5	Sim	5	5	Sim	5
13	6	Sim	8	6	Sim	8
14	4	Sim	7	4	Sim	7
15	8	Sim	6	10	Sim	5
16	7	Sim	10	7	Sim	10
17	8	Sim	10	8	Sim	10
18	5	Sim	5	5	Sim	5
19	5	Sim	8	5	Sim	8
20	7	Sim	2	6	Sim	2
21	6	Sim	7	5	Sim	7
22	6	Sim	10	4	Sim	10
23	5	Sim	7	5	Sim	7
24	9	Sim	8	7	Sim	7
25	8	Sim	5	8	Sim	5
26	5	Sim	8	5	Sim	8
27	5	Sim	6	5	Sim	8
28	6	Sim	5	5	Sim	5
29	7	Sim	Não refere	3	Sim	7
30	7	Sim	10	10	Sim	10
31	4	Sim	9	3	Sim	8
32	8	Sim	9	5	Sim	9
33	5	Sim	8	5	Sim	8
34	5	Sim	5	5	Sim	Não refere
35	5	Sim	10	5	Sim	10
36	5	Sim	10	5	Sim	10
37	8	Sim	5	6	Sim	5
38	5	Sim	10	5	Sim	10
39	5	Sim	10	5	Sim	10
40	5	Sim	5	4	Sim	5
<b>Média</b>	<b>6,13</b>		<b>7,53</b>	<b>6,03</b>		<b>7,58</b>

Todos os 40 professores experientes inquiridos tiveram respostas válidas neste aspeto. No que diz respeito ao tempo despendido na Avaliação, foi utilizada uma escala de 1 a 10, com o 1 a representar pouco tempo e 10 muito tempo. No que diz respeito ao valor da Avaliação Diagnóstica (para quem a utiliza), foi utilizada uma escala de 1 a 10, com o 1 a representar nada importante e o 10 muito importante. Relativamente ao tempo despendido, o valor médio dos 40 professores experientes na Avaliação de Desportos Coletivos é de 6,13 e o

valor médio na Avaliação de Desportos Individuais é de 6,03, sendo que, dos 40 professores experientes, 11 (27,5%) gastam mais tempo na Avaliação de Desportos Coletivos, 7 dos professores (17,5%) gastam mais tempo na Avaliação de Desportos individuais e 22 dos professores (55%) gastam o mesmo tempo nas duas Avaliações. Relativamente à Avaliação Diagnóstica, 39 (97,5%) dos professores experientes utiliza-a na Avaliação dos Desportos Coletivos, com um valor médio de 7,55 na escala de importância e os mesmos 39 (97,5%) utiliza-a na Avaliação dos Desportos Individuais, com um valor médio de 7,58. Dos 40 professores experientes, apenas 1 (2,5%) não utiliza a Avaliação Diagnóstica, sendo que 3 (7,5%) dos professores experientes consideram a Avaliação Diagnóstica mais importante na Avaliação dos Desportos Coletivos, 30 (75%) dos professores experientes atribui o mesmo valor à Avaliação Diagnóstica em ambas as Avaliações, 4 (10%) dos professores experientes consideram a Avaliação Diagnóstica mais importante na Avaliação de Desportos Individuais e ainda 2 (5%) dos professores experientes não incluíram valores que permitissem comparação.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No que aos parâmetros de Avaliação utilizados diz respeito, não existe grande diferença entre a utilização dos mesmos por parte de professores estagiários e professores experientes. Tanto uns como outros utilizam sempre parâmetros relacionados com a Avaliação das Habilidades Motoras e a Avaliação de Aspectos Psicossociais, sendo que o valor médio destinado a cada um destes aspetos varia muito pouco, com os professores estagiários a dar uma maior importância (embora de forma muito residual) a ambas (58,48% para a Avaliação das Habilidades Motoras e 24,46% para a Avaliação de Aspectos Psicossociais por parte de professores estagiários contra 57,11% para a Avaliação das Habilidades Motoras e 23,95% para a Avaliação de Aspectos Psicossociais por parte dos professores experientes). Existe diferença no que diz respeito aos parâmetros de Avaliação Teórica, nomeadamente na percentagem de professores que a utiliza. 82,61% dos professores estagiários que responderam

ao inquérito realizam Avaliação Teórica, sendo que a percentagem baixa quando falamos de professores experientes (71,05%). Apesar desta diferença, a percentagem média do valor que este aspeto merece por parte de cada grupo de professores é semelhante, havendo novamente um acréscimo residual no valor dos professores estagiários (11,41% contra 10,26% dos professores experientes). A maioria diferença, quer no que diz respeito ao valor médio, quer no número de professores que a utiliza acontece no parâmetro destinado à Avaliação da Condição Física, que é mais utilizada e valorizada pelos professores experientes. 65,79% dos professores experientes que responderam ao inquérito incluem a Condição Física na sua avaliação, sendo que apenas 50% dos professores estagiários o fazem. O valor médio da percentagem do valor dado a esta avaliação também indica que os professores experientes valorizam mais a Avaliação da Condição Física, destinando-lhe 8,55% do valor de Avaliação contra 5,65% do grupo de professores estagiários. Apenas um professor experiente (2,63%) reportou um outro parâmetro de Avaliação, que pela importância atribuída não altera significativamente os dados do estudo (valor médio de 0,13% dentro da Avaliação de Professores experientes).

Relativamente ao tempo despendido na Avaliação, confirma-se que, embora não seja uma diferença significativa, os professores estagiários precisam de mais tempo para avaliar os alunos nos diferentes desportos (6,5 para Desportos Coletivos e 6,37 para Desportos Individuais para os professores estagiários e 6,13 para Desportos Coletivos e 6,03 para Desportos Individuais para professores experientes). Ambos os grupos revelam precisar de mais tempo para realizar a Avaliação de Desportos Coletivos (apesar de existirem mais professores estagiários a afirmar precisar de mais tempo para a Avaliação de Desportos Individuais, os valores médios indicam que esta avaliação exige menos tempo).

No que diz respeito à Avaliação Diagnóstica, curiosamente existe uma maior percentagem de professores experientes a utiliza-la relativamente aos professores estagiários. Dos 49 professores estagiários, 2 (4,08%) deles afirmaram não utilizar qualquer Avaliação Diagnóstica, enquanto apenas 1 (2,5%) dos 40 professores experientes afirma não utilizar a avaliação

Diagnóstica. Mais díspar ainda é o número de professores estagiários que não utiliza Avaliação Diagnóstica comparativamente ao número de professores experientes. 8 (16,33%) dos professores estagiários afirma não utilizar Avaliação Diagnóstica nos Desportos Individuais, enquanto no lado dos professores experientes se mantém o mesmo valor (1 professor, 2,5%). Curiosamente, apesar da menor percentagem de utilização, os professores estagiários valorizam mais a utilização da Avaliação Diagnóstica, atribuindo-lhe mais importância comparativamente aos professores experientes (7,96 nos Desportos Coletivos e 8,02 nos Desportos Individuais por parte dos professores estagiários contra 7,53 nos Desportos Coletivos e 7,58 nos Desportos Individuais por parte dos professores experientes). Tanto um grupo como outro, e apesar das diferenças serem pouco significativas, valoriza mais a Avaliação Diagnóstica nos Desportos Individuais.

## **CONCLUSÕES**

O estudo indica que tanto professores estagiários como professores experientes valorizam de forma clara a Avaliação das Habilidades Motoras e de Aspetos Psicossociais dos alunos, tendo todos as incluído na sua Avaliação. No que diz respeito aos outros parâmetros definidos inicialmente, os professores estagiários utilizam mais a Avaliação Teórica comparativamente aos professores experientes, sendo que estes últimos utilizam e valorizam mais a Avaliação da Condição Física.

O estudo confirma que os professores estagiários precisam de mais tempo para realizar a avaliação dos alunos (tanto em Desportos Coletivos como Desportos Individuais), tendo ainda sido observado que a avaliação de Desportos Coletivos exige mais tempo do que a avaliação de Desportos Individuais (quer para professores estagiários, quer para professores experientes).

Curiosamente existe um maior número de professores experientes a utilizar a Avaliação Diagnóstica (quer nos Desportos Coletivos, quer nos Desportos Individuais), embora sejam os professores estagiários quem atribui

mais valor à Avaliação Diagnóstica. Ou seja, em termos percentuais, existem menos professores estagiários a utilizar a Avaliação Diagnóstica no início de uma Unidade de Ensino, porém aqueles que a utilizam dão-lhe uma maior importância comparativamente aos professores experientes que a utilizam. No que diz respeito a diferença de utilização desta Avaliação Diagnóstica nos diferentes tipos de desporto, os professores estagiários utilizam mais a Avaliação Diagnóstica nos Desportos Coletivos comparativamente com os Desportos Individuais (nos professores experiente o número mantém-se em ambos).

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

O estudo apenas separa de forma clara professores estagiários de professores com experiência profissional além do Estágio Profissional, não se referindo aos anos de experiência profissional destes últimos. Apenas foram obtidas respostas de professores a lecionar na zona norte do País (Grande Porto, Braga e Aveiro), pelo que seria interessante conseguir um maior número de respostas de outros distritos. A grande maioria dos professores estagiários frequentou o mesmo ciclo de estudo na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo que seria também interessante obter respostas de estagiários de outros ciclos de estudos ou de outras Faculdades com formação de professores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.
- Barrow, H., McGee, R. & Tritschler, K. (1989). *Practical Measurement in Physical Education and Sport*. Lea e Febiger.
- Bermudes, R., Afonso, M., & Ost, M. (2013). Avaliação em educação física escolar: da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 12(1): 95-116.

- Brown, S., & Hopper, T. (2006). Can all students in physical education get an 'A'? Game performance assessment by peers as a critical component of student learning. *Physical & Health Education Journal*, 72:14-21.
- Duchane, K., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15: 370-380.
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófilos. *Revista Portuguesa da Educação*, 12(1): 171-204.
- Gonçalves, F., Aranha, A. & Albuquerque, A. (2010). *Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of teaching in physical Education*, 13: 395-395.
- Mercier, K., & Doolittle, S. (2013). Assessing student achievement in physical education for teacher evaluation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3):38-42.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Holcomb Hathaway Publishers.
- Nascimento, J. (2006). Preparação Profissional em Educação Física e Desportos: Novas Competências Profissionais. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 193-203). Guanabara Koogan.
- Perlman, D., Fisette, J. & Collier, C. (2013). Are you Looking at me? Assessing Student Participation within Physical Education ACHPER Active & Healthy Magazine, Vol. 20 Issue 3/4: 19-21
- Pitanga, F. (2005). *Testes, medidas e avaliação em Educação Física e Esportes*. Phorte Editora.
- Rasidagić, F. (2014). Objectivity in the Evaluation of Motor Skill Performance in Sport and Physical Education. *Homo Sporticus*, 16.1: 10-16.
- Redelius, K., & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2): 211-225.

- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw Hill.
- Rosado, A., Colaço, C. Romera, F. (2002a). Critérios Gerais de Concepção de Sistemas e Instrumentos de Avaliação: Aplicação À Educação Física e Às Ciências do Desporto. In Rosado, A., Colaço, C. (Eds.). (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 97- 148). Omniserviços.
- Rosado, A., Dias, L., Silva, C. (2002b). A Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In Rosado, A., Colaço, C. (Eds.). (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 11-95). Omniserviços.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Mars, H. (2011). Chapter 9: Assessment. In Siedentop, D., Hastie, P. & Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (pp. 117-139). Human Kinetics.
- Vickers, J. (1990). *Instruction Design for Teachers Physical Activites. A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.
- Wood, T. (2003). In Silverman, S., Ennis, C. (Eds) (2003). *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (pp. 187-203). Human Kinetics.
- Young, S. (2011). A survey of student assessment practice in physical education: Recommendations for grading. *Strategies*, 24 (6): 24-26



#### 4.3.3. Considerações importantes após o estudo de investigação

Achei importante realizar este capítulo, precisamente porque considero que se exige uma reflexão cuidada e pensada a todas as nossas tarefas.

Sabia que o meu projeto de Investigação seria diferente da maioria, por utilizar dados exteriores a minha escola, embora a problemática tenha surgido durante a minha ação como professor. Com o inquérito procurei obter informações válidas, conhecendo novas formas e novos instrumentos de avaliação.

Antes de aplicar o inquérito, realizei pesquisa sobre o tema, tendo tido a preciosa ajuda do professor Amândio Graça, que me facultou bastante material, o que foi extremamente útil, já que através desse material consegui aprender bastante acerca de modelos de avaliação alternativos aos modelos mais tradicionais e da sua aplicação no contexto escolar. Nesta fase tive a minha primeira grande dificuldades, não tendo conseguido encontrar um inquérito já validado que pudesse aplicar e onde pudesse retirar as informações que considerava essenciais. Isso fez com que tenha construído um inquérito praticamente de raiz, o que fez com que tenha cometido alguns erros. De salientar que pedi a quatro pessoas para fazerem o inquérito e dar a sua opinião acerca do mesmo, tendo alterado alguns aspetos em função disso. Mais tarde percebi que deveria ter alargado esse grupo de controlo, evitando que alguns erros ocorressem.

O primeiro erro surge logo na informação pessoal. Deveria ter realizado um inquérito anónimo (alguns pessoas acabaram por não colocar o nome), protegendo o anonimato de quem o estava a responder. Porém numa primeira fase tinha como objetivo realizar uma entrevista pessoal aos dois professores que tivesse, na minha opinião, as respostas mais interessantes, algo que acabei por não fazer, já que o *feedback* que ia tendo indicava que as pessoas não se sentiam a vontade de responder colocando o nome.

Na primeira parte do inquérito o objetivo era saber quantos parâmetros os diferentes inquiridos utilizam na sua Avaliação Sumativa. Tendo utilizando quatros diferentes parâmetros no meu ano de Estágio Profissional, achei

interessante saber se isso era prática comum, e que outros parâmetros poderiam ser utilizados por outros professores.

A parte dois e três do inquérito eram idênticas, reportando a segunda à Avaliação dos Desportos Individuais, e a terceira à dos Desportos Coletivos. A primeira pergunta servia para saber de que forma os professores avaliam os seus alunos, nomeadamente os instrumentos utilizados, e o porquê de os utilizarem. Aqui voltei a cometer um erro, já que obtive respostas fora do contexto pretendido, com alguns dos inquiridos a responder apenas que usavam Avaliação Sumativa ou avaliação Sumativa mais Diagnóstica, etc. Isto deveu-se a um erro na construção do inquérito, já que pedi as pessoas para falarem acerca das formas de Avaliação, não tendo falado dos instrumentos a utilizar. Deveria ter realizado uma tabela com diferentes instrumentos, deixando espaço para os inquiridos colocarem outros instrumentos não mencionados, e perguntando se utilizavam uma avaliação baseada puramente na técnica dos alunos, nas ações em jogo/competição ou um misto de ambas, e ainda se utilizavam vídeo nas suas avaliações. Além disso julgo ser desnecessário incluir o Porquê, já que depois pergunto vantagens e desvantagens dessa sua avaliação.

Nas três perguntas seguintes, acerca do rigor, dificuldade e tempo despendido, voltei a cometer erros. Se no tempo a escala estava perfeitamente clara, nos dois outros o inquirido poderia ter dificuldades em interpretar se, no que diz respeito ao rigor, o muito difícil ser no sentido de muito difícil a avaliação ter rigor ou se o nível de rigor era muito alto. No que diz respeito à agradabilidade, o problema é semelhante, pois poderia haver dúvida no inquirido se seria muito difícil ficar agradado, ou se o nível de agradabilidade era alto.

Só por aqui já facilmente se percebe as dificuldades que tive na interpretação dos cerca de noventa inquéritos respondidos. Optei por cortar as perguntas sobre a agradabilidade e do rigor, e selecionar apenas as que falam acerca dos instrumentos na pergunta sobre as formas de avaliação.

As vantagens e desvantagens são uma questão útil para conhecer de que forma os inquiridos viam a avaliação realizada, quais os seus pontos positivos e negativos.

A pergunta final pretendia conhecer as taxas de utilização da Avaliação Diagnóstica e qual o seu valor para o professor que a utiliza.

Depois de ter todos os dados, tive algumas dificuldades em selecionar as respostas para o meu estudo, já que os dados recolhidos eram bastante e não seria viável utiliza-los a todos. Optei por realizar o estudo com a pergunta sobre os parâmetros, o tempo despendido e a Avaliação Diagnóstica, já que essas são as respostas mais fácil de analisar, sendo puramente quantitativas.



## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS**



## 5. Considerações finais e Perspetivas Futuras

Olhando para trás é seguro dizer que o ano de Estágio Profissional foi um dos melhores anos da minha vida. Foi o ano em que tive a oportunidade de lecionar, de estar perante a minha turma, os meus alunos! Além disso foi um ano tremendo noutros aspetos do meu crescimento pessoal, já que tive a oportunidade de participar num estudo de investigação científica, e a minha equipa foi vice-campeã distrital de Futebol do seu escalão, na Associação de Futebol do Porto.

Nem sempre foi fácil gerir todo o processo, já que ao mesmo tempo que lecionava na escola, dava treinos, num contexto bastante exigente. Conciliar tudo isto não foi fácil e exigiu que perdesse algumas horas de sono, mas foi útil para o meu crescimento, sabendo cumprir com todas as minhas responsabilidades e dando-lhes resposta de forma satisfatória. Na parte final do Estágio Profissional tive a oportunidade de participar na elaboração de dois artigos de investigação científica, através do Professor Fernando Santos, o que retirou ainda mais algumas horas de sono, mas foi uma experiência extremamente enriquecedora, sendo que o primeiro artigo intitulado *“Youth Sport Coaches’ Perspective on Positive Youth Development and its Worth in Mainstream Coach Education Courses”* já foi submetido na revista *The International Sport Coaching Journal*.

Foi um ano mágico, de constante aprendizagem. Desde o primeiro dia que me senti a crescer, a melhorar e a ser, a cada dia, melhor professor. Cheguei assustado, pensado em todo o trabalho que me esperava, tendo saído com a consciência tranquila de que todo o trabalho foi realizado de forma natural, sem sobressalto e sem sentir enfado na sua realização, percebendo a sua necessidade e o valor que ele trazia à minha prática. Toda a planificação, todos os torneios interturmas, todas as reflexões, enfim, tudo isso me ajudou a crescer, ganhando novas experiências que certamente serão úteis no meu futuro.

Importa voltar a referir o Núcleo de Estágio Profissional onde estive inserido. Se do Professor Cooperante já sabia com o que contar, fruto das nossas experiências anteriores, este acabou por me surpreender, pela

naturalidade com que nos deixava exercer a nossa função, dando-nos ferramentas para evoluir, fruto da sua imensa experiência e das suas capacidades de relacionamento com os alunos. Os meus colegas estagiários foram dois parceiros fabulosos, sempre presentes ao longo do ano. Atrevo-me mesmo a dizer que nenhum dos grupos da Faculdade funcionou melhor que o nosso! Conseguimos criar uma relação bastante próxima, muito por culpa de todo o tempo passado juntos, seja na escola ou na sede de agrupamento ou até na Faculdade e nos almoços que íamos fazendo ao longo do ano.

A escola ficará para sempre na minha memória, juntamente com todos os elementos que a constituem. Senti-me sempre bem-vindo, mais um a ajudar na difícil missão que a Educação representa. Tivemos as melhores condições para a lecionação e a oportunidade de viver todas as diferentes experiências que fazem parte do quotidiano de um professor.

Como professor sinto claramente que cresci, em todas as vertentes. Sinto-me bastante bem no papel de professor e sei que tive um impacto bastante positivo nos alunos, ajudando-os ao longo do ano, não só na sua aprendizagem escolar, mas também social humana. O apoio do Professor Cooperante foi fundamental para o meu crescimento, apoio esse que me permitiu construir autonomia, ao ponto de me sentir como único responsável de todo o processo, tendo a liberdade de planificar e estruturar tudo à minha maneira, quase como se o Professor Cooperante funcionasse como uma rede de segurança.

Relativamente a minha turma, não há palavras para os descrever. Foram eles os principais responsáveis pelo meu crescimento. Fui um privilegiado. De tudo o que lhes ensinei, o que aprendi com eles vale o dobro. Desde o primeiro dia senti-me bem com eles, nunca tendo ido para as aulas macambuzio ou a pensar nos problemas que poderia ter. Adorava dar-lhes aulas, disfrutava durante toda a lecionação, tendo construído uma relação fortíssima com todos eles. Não só nas aulas, mas também fora delas, nos intervalos, nas visitas e em todas as outras atividades. Prova disso foi o último dia de aulas, onde as lágrimas surgiram nos olhos de quase todos eles, tristes por saberem que me iria embora, mas contentes por termos estado juntos. Maior agradecimento que esse não posso ter, não há maior prova do quanto este ano foi mágico.



Quanto ao futuro, sei o que gostaria de fazer. Ser professor! É o que desejo, independentemente de, face ao estado atual da Educação em Portugal, tal não se afigurar fácil. Paralelamente a esse objetivo, pretendo continuar a minha carreira como treinador de Futebol, algo que continuo a fazer, tendo inclusive mudado de clube nesta época desportiva, procurando continuar a crescer também neste aspeto. Até porque, como já referi anteriormente, a minha atuação como treinador é muito semelhante à minha atuação como professor.



## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 6. Referências Bibliográficas

- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Horizontes Pedagógicos.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.
- Barrow, H., McGee, R., Tritschler, K. (1989). *Practical Measurement in Physical Education and Sport*. Lea e Febiger.
- Batista, P. (2014). O papel do Estágio Profissional na (re) construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio Profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Queirós, P. (2011). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (Eds.). (2011). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P. e Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física. Da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In Mesquita, I., Bento, J. (Eds) (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Queirós, P. (2015). (Re) colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In Rolim, R., Batista, P., Queirós, P. (Eds) (2015). *Desafios renovados para a Aprendizagem em Educação Física*. (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Cultura Desportiva.
- Bento, J. (2006a). Da Pedagogia do Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 26-40). Guanabara Koogan.
- Bento, J. (2006b). Do Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 12-25). Guanabara Koogan.

- Bento, J. (2006c). Esclarecimentos e Pressupostos. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 3-11). Guanabara Koogan.
- Bento, J. (2006d). Formação e Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 41-57). Guanabara Koogan.
- Bento, J. (2006e). Formação e Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 58-90). Guanabara Koogan.
- Bento, J., Garcia, R., Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Livros Horizonte.
- Cardoso, I., Batista, P., Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio Profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: Editora FADEUP.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educação*, 29(2).
- Conceição, M. (2016). *Diário de Bordo do Estágio Profissional*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Não publicado.
- Corrêa, U., Benda, R., Ugrinowitsch, H. (2006). Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 241-250). Guanabara Koogan.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A construção de um Cérebro Consciente*. Circuito de Leitores.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Consult em 03 Jul 2016, disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/>.
- Ennis, C. (2003). Using Curriculum to Enhance Student Learning. In Silverman, S., Ennis, C. (Eds) (2003). *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (pp. 109-127). Human Kinetics.

- Ferraz, O. (2006). A Ludicidade e o Ensino do Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 262-266). Guanabara Koogan.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (Eds), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 105-145).
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófilos. *Revista Portuguesa da Educação*, 12(1): 171-204.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares*. Coleção Panorama.
- Goleman, D. (2014). *Foco. O motor oculto da excelência*. Temas e debates.
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A., Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, vol. 27, nº2, 247-267.
- Gonçalves, F., Aranha, A., Albuquerque, A. (2010). *Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Graça, A. (2004). O desporto na escola: Enquadramento da prática. In Gaya, A., Marques, A., Tani, G. (org.), *Desporto para Crianças e Jovens: Razões e Finalidades* (pp. 97-112). Porto Alegre, Brasil: Ed. UFRGS.
- Graça, A. (2014a). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio Profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014b). Sobre as Questões do quê Ensinar e Aprender em Educação Física. In Mesquita, I., Bento, J. (Eds) (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In Tavares, G. (Eds). (2013). *Jogos Desportos Coletivos. Ensinar a Jogar*. (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In Rolim, R., Batista, P., Queirós, P. (Eds) (2015). *Desafios renovados para a Aprendizagem em Educação Física*. (pp. 107-124). Porto: Editora FADEUP.
- Hardman, K. (2008). Physical educational in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física (reajustamento)*. Ministério da Educação.
- Jesus, S. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Cadernos Pedagógicos.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 142-153). Guanabara Koogan.
- Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre do Ensino e Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP 2014-2015. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Graça, A. (2006). Ensino do Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 207-218). Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Rosado, A., Mesquita, I. (Eds) (2011). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 39-68). FMH edições.
- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Human Kinetics.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Holcomb Hathaway Publishers.
- Nascimento, J. (2006). Preparação Profissional em Educação Física e Desportos: Novas Competências Profissionais. In Tani, G., Bento, J.,



- Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 193-203). Guanabara Koogan.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-211.
- Paixão, F. e Jorge, F. (2014). Formação de Professores do Ensino Básico: abertura do Estágio a contextos não formais de Educação. In Queirós, P., Batista, P., Rolim, R. (Eds) (2014). *Formação inicial de Professores: Reflexões e Investigação da Prática Profissional*. (pp. 41-58). Porto: Editora FADEUP.
- Pitanga, F. (2005). *Testes, medidas e avaliação em Educação Física e Esportes*. Phorte Editora.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Padrão da Léguas* (2013/2017). Consult. 28 Jun 2016, disponível em <http://www.aepleguas.pt/documentos-estruturantes/projeto-educativo-de-agrupamento/Projeto%20Educativo%20do%20AEPL%202014%20-%202017.pdf/view>
- Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A., Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio Profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P. (2014b). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na formação Inicial de Profissionais (de Educação Física e Desporto). In Mesquita, I., Bento, J. (Eds) (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. (pp. 55-73). Porto: Editora FADEUP.
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Padrão da Léguas* (2013/2017). Consult. 02 Jul 2016, disponível em <http://www.aepleguas.pt/documentos-estruturantes/regulamento-interno/Anexo%20I%20-%20Regulamento%20Especifico%20da%20Via%20Profissionalizante.pdf/view>

- Rink, J. (2003). Effective instruction in physical education. In Silverman, S., Ennis, C. (Eds) (2003). *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (pp. 165-186). Human Kinetics.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2011). Ser professor cooperante: das funções aos significados. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (Eds.). (2011). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., Colaço, C. Romera, F. (2002a). Critérios Gerais de Concepção de Sistemas e Instrumentos de Avaliação: Aplicação À Educação Física e Às Ciências do Desporto. In Rosado, A., Colaço, C. (Eds.). (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 97- 148). Omniserviços.
- Rosado, A., Dias, L., Silva, C. (2002b). A Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In Rosado, A., Colaço, C. (Eds.). (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 11-95). Omniserviços.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In Rosado, A., Mesquita, I. (Eds) (2011). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 69-130). FMH edições.
- Rosado, A., Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A., Mesquita, I. (Eds) (2011). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 185-206). FMH edições.
- Sérgio, M. (2014). Formação de Professores e Prática Pedagógica: um diálogo possível. In Queirós, P., Batista, P., Rolim, R. (Eds) (2014). *Formação inicial de Professores: Reflexões e Investigação da Prática Profissional*. (pp. 11-26). Porto: Editora FADEUP.
- Siedentop, D., e Tannehill, D. (2000). *Developning teaching skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Silva, E. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. In Queirós, P., Batista, P., Rolim, R. (Eds) (2014). *Formação inicial de Professores: Reflexões e*

- Investigação da Prática Profissional*. (pp. 127-143). Porto: Editora FADEUP.
- Solmon, M. (2003). Students Issues in Physical Education Classes: Attitudes, Cognition, and Motivation. In Silverman, S., Ennis, C. (Eds) (2003). *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (pp. 147-163). Human Kinetics.
- Tani, G., Manoel, E. (2004). Esporto, Educação Física e Educação Física Escolar. In Gaya, A., Marques, A., Tani, G. (org.), *Desporto para Crianças e Jovens: Razões e Finalidades* (pp. 113-141). Porto Alegre, Brasil: Ed. UFRGS.
- Tani, G., Santos, S., Júnior, C. (2006). O Ensino da Técnica e a Aquisição de Habilidades Motoras no Desporto. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 227-240). Guanabara Koogan.
- Tavares, F., Greco, P., Garganta, J. (2006). Perceber, Conhecer, Decidir e Agir nos Jogos Desportivos Coletivos. In Tani, G., Bento, J., Petersen, R. (Eds) (2006). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 284-298). Guanabara Koogan.
- Tavares, F., Casanova, F. (2013). A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos. In Tavares, G. (Eds). (2013). *Jogos Desportos Coletivos. Ensinar a Jogar*. (pp. 55-72). Porto: Editora FADEUP.
- Tsangaridou, N. e O'Sullivan, M. (1997). The Role of Reflection in Shaping Pshysical Education Teachers' Educational Values and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 2-25.
- Vickers, J. (1990). *Instruction Design for Teachers Physical Activites. A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.
- Veloso, L., Rufino, I., Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública - entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 127-146.
- Wood, T. (2003). In Silverman, S., Ennis, C. (Eds) (2003). *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction*. (pp. 187-203). Human Kinetics.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Colecção Panorama.





## **7. ANEXOS**



**Anexo 1. Planificação Anual do 3º Ciclo – Ano Letivo 2015/16 – Disciplina de Educação Física**

<b>PERÍODO</b>	<b>7ºANO</b>		<b>8º ANO</b>		<b>9º ANO</b>	
<b>1ºPERÍODO</b> De: 21 /09/20015 a 17/12/2015	- Avaliação da Condição Física	6h	- Avaliação da Condição Física	6h	- Avaliação da Condição Física	6h
	- Atletismo	11h	- Atletismo	8h	- Atletismo	11h
	- Orientação	6h	- Jogos Tradicionais	3h	- Orientação	6h
	-Jogos Tradicionais	3h	- Voleibol	8h	- Jogos Tradicionais	3h
	- Andebol	11h			- Basquetebol	11h
<b>SUB TOTAL</b>		37h		25h		37h
<b>2ºPERÍODO</b> De: 04/01/2015 a 18/03/2015	- Patinagem		- Andebol		- Badminton	
	- Basquetebol	8h	- Ginástica	11h	- Voleibol	8h
	- Ginástica	11h	- Avaliação da Condição Física	6h	- Patinagem	11h
	- Avaliação da Condição Física	7h		2h	- Avaliação da Condição Física	7h
		2h				2h
<b>SUB TOTAL</b>		28h		19h		28h
<b>3ºPERÍODO</b> De: 04/04/2015 a 09/06/2015	- Natação	13h	- Natação	9h	- Natação	11h
	- Futebol	13h	- Futebol	9h	- Futebol	12h
	- Avalia�o da Condi�o Física	2h	- Avalia�o da Condi�o Física	2h	- Avalia�o da Condi�o Física	2h
<b>SUB TOTAL</b>		28h		20h		25h
<b>TOTAL</b>	93 Horas		93 Horas		90 Horas	


**Aptidão Física**

	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
<b>3º Ciclo</b>	- Velocidade	- Força Superior	- Força Média
	- Resistência	- Flexibilidade	- Força Inferior



## Anexo 2. Exemplar de Plano de Aula

### Plano de Aula

<p><u>Unidade Didática:</u> Atletismo</p> <p><u>Função didática:</u> Exercitação</p> <p><u>Objetivos Gerais:</u> Exercitar a noção de ritmo/tempo na corrida de resistência;</p>					<p><u>Aula:</u> 21</p> <p><u>Nº aula /Nº UD:</u> 11/12</p>	<p><u>Data:</u> 5/11/2015</p> <p><u>Hora:</u> 10h35</p> <p><u>Duração:</u> 50 min (40')</p> <p><u>Local:</u> Interior</p> <p><u>Material:</u> 4 cones;</p>	<p><u>Professor:</u> Manuel Conceição</p> <p><u>Turma:</u> 7º A</p> <p><u>Nº de Alunos:</u> 20</p>
<u>PARTE AULA</u>		<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM</u>		<u>COMPONENTES CRÍTICAS</u>		
INICIAL	5'	- Informar os alunos acerca dos conteúdos a realizar na aula;	- O professor realiza a chamada e informa os alunos acerca dos objetivos da aula: noção de tempo na corrida de resistência. Rever medição da frequência cardíaca.		- Os alunos mostram-se atentos ao professor, compreendendo as informações que este lhes transmite;		
FUNDAMENTAL	10'	- Aperfeiçoar a noção de ritmo;	- Alunos realizam corrida durante 4', devendo ganhar consciência do ritmo imposto ao longo da corrida. Após paragem, repetem a corrida no mesmo ritmo, parando quando julgarem ter atingido os 4'. A cada 5'' de diferença realizam 1 salto de canguru.		- Os alunos definem um ritmo, mantendo-o constante todo o tempo; - Os alunos não param; - Os alunos mantêm o ritmo, consciencializando-se do tempo da corrida;		
	20'	- Exercitar a noção de tempo;	- Alunos divididos em 2 grupos, com 2 líderes. O grupo deve seguir o seu líder, que mantém o ritmo durante 4'. Depois do outro grupo fazer a mesma coisa, o primeiro repete a prova, sendo que, quando julgar ter corrido durante 4', deve parar e informar o professor. O grupo que se aproximar mais do tempo vence, com o outro grupo a realizar 10 saltos de canguru.		- Os alunos definem um ritmo, mantendo-o constante durante todo o tempo; - Os alunos não param; - O grupo mantém-se próximo, seguindo o mesmo ritmo nas duas corridas;		
FINAL	5'	- Informar os alunos dos conteúdos a abordar na próxima aula;	- O professor informa os alunos relativamente aos conteúdos a abordar na próxima aula (jogos tradicionais) e acerca dos conteúdos lecionados na aula;		- Os alunos mostram-se atentos ao professor, compreendendo as informações que este lhes transmite;		

### Anexo 3. Exemplo de Ficha de Observação de Gestão de Tempo de Aula

#### Gestão do Tempo de Aula

Variáveis de Gestão		Tempo em minutos e segundos	Tempos em segundos	Porcentagem (%)
Tempo Útil				
Tempo Gasto na Gestão	Informação			
	Transição			
	Diversos			
	Total			
Tempo disponível para a prática				
HORA DO INÍCIO DA AULA: ____:____			HORA DO FINAL DA AULA:____:____	
HORA DO INÍCIO EFETIVO DA AULA: ____:____			HORA DO FINAL EFETIVO DA AULA:____:____	
Observações:				

## Anexo 4. Exemplo de Ficha de Observação de Comportamento

Ano/Turma \_\_\_\_

Unidade Didática

Professor Observado

### Ficha de Observação de Comportamento

	Comportamento Apropriado	Comportamento Inapropriado		Comportamento Apropriado	Comportamento Inapropriado
0'55" – 1'			23'55" – 24'		
1'55" – 2'			24'55" – 25'		
2'55" – 3'			25'55" – 26'		
3'55" – 4'			26'55" – 27'		
4'55" – 5'			27'55" – 28'		
5'55" – 6'			28'55" – 29'		
6'55" – 7'			29'55" – 30'		
7'55" – 8'			30'55" – 31'		
8'55" – 9'			31'55" – 32'		
9'55" – 10'			32'55" – 33'		
10'55" – 11'			33'55" – 34'		
11'55" – 12'			34'55" – 35'		
12'55" – 13'			35'55" – 36'		
13'55" – 14'			36'55" – 37'		
14'55" – 15'			37'55" – 38'		
15'55" – 16'			38'55" – 39'		
16'55" – 17'			39'55" – 40'		
17'55" – 18'			40'55" – 41'		
18'55" – 19'			41'55" – 42'		
19'55" – 20'			42'55" – 43'		
20'55" – 21'			43'55" – 44'		
21'55" – 22'			44'55" – 45'		
22'55" – 23'			<b>TOTAL</b>	<b>401</b>	<b>143</b>

Nº de Alunos \_\_\_\_

% Comportamentos Apropriados \_\_\_\_

% Comportamentos Inapropriados \_\_\_\_

O Observador

**Anexo 5. Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica**

**Grelha de Avaliação Diagnóstica de Natação – Check list**

Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Conteúdos																					
Adaptação ao Meio Aquático	Equilibra-se na água																				
	Imerge a fase																				
	Muda de posição na água (equilíbrio dorsal para ventral)																				
	Realiza propulsão																				
Crawl	Ação MI																				
	Ação MI coordenada com a respiração																				
	Ação MI coordenada com a ação unilateral MS e respiração																				

## Anexo 6. Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

### Grelha de Avaliação Sumativa de Futebol

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Organização Ofensiva</b>	Ocupa o espaço de acordo com aquilo que o jogo pede																				
	Promove um jogo coletivo, orientado para a baliza adversária																				
	Desmarcar-se, criando linhas de passe que permitam a equipas progredir com bola																				
<b>Organização Defensiva</b>	Coloca-se entre a bola e a baliza																				
<b>Avaliação</b>																					

#### Avaliação corresponde a:

**Nível 1:** Não realiza;      **Nível 2:** Realiza de forma incorreta;      **Nível 3:** Realiza com dificuldades;  
**Nível 4:** Realiza de forma aceitável;      **Nível 5:** Realiza perfeitamente;

## Anexo 7. Exemplo de Ata de Reunião de Núcleo de Estágio

A dezanove do mês de Abril do ano de dois mil e dezasseis, pelas nove horas e quarenta e cinco, sob a presidência do professor cooperante Mestre Rui Pacheco, reuniu o núcleo de Estágio de Educação Física, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com as seguintes presenças:

Intervenientes	Nome	Rubrica
PROFESSOR COOPERANTE	RUI PACHECO	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO	MARINA OLIVEIRA	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO	MANUEL CONCEIÇÃO	
ESTUDANTE ESTAGIÁRIO	FÁBIO FERNANDES	

A reunião contou com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um – Mudança das aulas observadas pelo professor orientador da Faculdade

Ponto dois – Balanço do dia do Futebol Feminino e da visita de estudo a Arouca

Ponto três – Atividade dos Matraquilhos Humanos, a realizar no dia 6 de Maio;

Ponto quatro – Reunião de Departamento

Ponto cinco – Análise das Aulas

-----No ponto número um da ordem dos trabalhos, o professor Rui Pacheco informou os estudantes estagiários de que houve uma alteração nas datas das aulas a observar pelo professor orientador da faculdade, passando a ser nos dias 28 e 29 de Abril-----

No ponto número dois da ordem de trabalhos, foi realizado um balanço das duas atividades realizadas neste terceiro período, nomeadamente o dia do Futebol Feminino e a visita de estudo a Arouca-----

No ponto número três da ordem de trabalhos, o professor Rui Pacheco questionou os estudantes estagiários relativamente aos procedimentos a tomar na organização atividade denominada “Matraquilhos Humanos”, informando ainda que esta seria realizada no dia 6 de Maio-----

No ponto número quatro da ordem de trabalhos, os estudantes estagiários foram informados de que iria haver uma reunião de Departamento, no dia 20 de Abril, quarta-feira, em Leça do Balio-

No ponto número cinco da ordem de trabalhos, foi realizada uma pequena análise as aulas lecionadas neste 3º período-----

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião da qual se lavrou a presente ata que depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos da lei-----

O Presidente da reunião:

O(A) Secretário(a):

## Anexo 8. Inquérito realizado para o Projeto de Investigação

### Inquérito

Serve o presente inquérito para aferir como é realizada, por diferentes professores, a avaliação Sumativa dos alunos na disciplina de Educação Física, procurando estabelecer ainda uma comparação entre professores mais experientes e menos experientes. Este inquérito está enquadrado no projeto curricular, a desenvolver no segundo ano do Mestrado da Ensino da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a desenvolver pelo estudante Manuel Conceição. Obrigado pela sua participação.

#### 1. Informação Pessoal

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

É estagiário? \_\_\_\_\_ (se responder afirmativamente, não responda a pergunta seguinte)

Anos de experiência como professor (incluindo o atual) \_\_\_\_\_

Escola onde estagia/lecciona \_\_\_\_\_

Ciclo (s) a lecionar \_\_\_\_\_

Que parâmetro (s) considera para realizar a avaliação sumativa dos seus alunos?

Caso indique mais de um, por favor coloque qual a percentagem definida para cada um deles.

Parâmetros	Considera	%
Avaliação das habilidades motoras dos alunos		
Avaliação Teórica		
Comportamento na aula, aplicação, interação com os colegas;		
Avaliação da Condição Física		
Outro, Qual:		
Outro, Qual:		
Outro, Qual:		
Outro, Qual:		

## Avaliação das Habilidades Motoras dos alunos

### - Desportos Individuais

Que formas de avaliação utiliza nos desportos individuais, e porquê?

---

---

---

---

De 1 a 10, como classificaria o grau de rigor dessa avaliação?

Muito fácil

Muito difícil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De 1 a 10, como classificaria o seu grau de agradabilidade com essa avaliação?

Muito fácil

Muito difícil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De 1 a 10, como classificaria o tempo despendido nessa avaliação?

Muito pouco

Muito tempo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Quais considera serem as vantagens desse modelo?

---

---

---

E as desvantagens?

---

---

---

Utiliza Avaliação Diagnóstica? \_\_\_\_\_

De 1 a 10, como classificaria a importância dessa avaliação?

Nada importante

Muito importante

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



- Desportos Coletivos

Que formas de avaliação utiliza nos desportos coletivos, e porquê?

---

---

---

---

De 1 a 10, como classificaria o grau de rigor dessa avaliação?

Muito fácil

Muito difícil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De 1 a 10, como classificaria o seu grau de agradabilidade com essa avaliação?

Muito fácil

Muito difícil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De 1 a 10, como classificaria o tempo despendido nessa avaliação?

Muito pouco

Muito tempo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Quais considera serem as vantagens desse modelo?

---

---

---

E as desvantagens?

---

---

---

Utiliza Avaliação Diagnóstica? \_\_\_\_\_

De 1 a 10, como classificaria a importância dessa avaliação?

Nada importante

Muito importante

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----